آموزش و پرورش در خدمت امپریالیسم فرهنگی

تألیف مارتین کانوی

ترجمهٔ محبوبه مهاجر



بسم الله الرحمن الرحیم

آموزش و پرورش در خدمت امپریالیسم فرهنگی

تألیف
مارتین کارنوی

ترجمهٔ
محبوبه مهاجر

مؤسسهٔ انتشارات امیرکبیر
تهران، ۱۳۶۷

کارنوی، مارتین
آموزش و پرورش در خدمت امپریالیسم فرهنگی
ترجمه : محبوبه مهاجر
چاپ اول: ۱۳۶۷
چاپ و صحافی: چاپخانهٔ سپهر، تهران
تیراژ : ۴۴۰۰ نسخه

فهرست مندرجات

بنام خدا

یادداشت مترجم

کتاب Education as cultural Imperialism را در ۱۳۵۰ ه. ش. زمانی که دانشجو بودم، به عنوان کتابی درسی، خواندم. مطالعهٔ این کتاب انگیزه‌ای شد که رسالهٔ تحقیقاتیم را به «استعمار فرهنگی در ایران» اختصاص دهم و به عنوان شاهد مثال کشوری نیمه‌مستعمره در اختیار نویسنده کتاب قرار دهم. همزمان با گردآوری اطلاعاتی دراین زمینه،ترجمهٔ کتاب را نیز در اوایل سال ۱۳۵۷ ه.ش دست گرفتم. با شروع انقلاب اسلامی، کار تحقیق نیمه‌تمام ماند ولی کار ترجمه به پایان رسید و در همان سال تحویل ناشر داده شد. این مثنوی، پس از آنهمه تأخیر که ذکر علل آن از حوصله این یادداشت بیرون است، اینک به دو بهانه به دست خواننده می‌رسد:

بهانهٔ نخست اعادهٔ حق نویسنده کتاب، مارتین کارنوی، در قلمرو زبان فارسی است. این کتاب در ۱۳۵۰ ه.ش، در دو، و از قرار معلوم سه جلد، با عنوانهای «آموزش یا استعمار فرهنگی»، «استعمار فرهنگی در جهان سوم» و «آموزش برای تسلط» اثر طبع پروفسور فرهت قائم‌مقامی انتشار یافته است. چاپ این اثر به نام یک مدعی علوم اجتماعی این دیار و آن روزگار که ظاهراً صاحب آراء و آثاری در زمینه استعمار زدایی فرهنگی و پی‌افکندن نظام آموزشی نوین و انسان‌ساز بوده است، مثال روشن «راهزنی فکری» در جامعه‌ای استعمار-زده است.

و اما بهانهٔ دوم، تقارن چاپ این کتاب با فکر اصلاح نظام آموزشی کشور است که خصوصاً مقدمهٔ دانشورانهٔ آقای محمد رجبی فرصت مطالعهٔ آن‌را مغتنم‌تر می‌سازد. این مقدمه خلاصه و جمع‌بندی بحثهای ایشان است در سمینار مدیران مدارس شاهد سراسر کشور که در ۱۳۶۶ ه.ش برگزار شد و نیز اجمال درسهایی است که در دورهٔ آموزش کارشناسان برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش تدریس نموده‌اند. انتشار این ترجمه در واقع مدیون همت قدسی و قلمی این بزرگوارست و تقدیم به ایشان.

م. مهاجر
تهران – ۱۳۶۶

بحث در معنا و صورت تعلیم و تربیت جدید

موضوع تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش — نظیر هر موضوع دیگر— بر حسب آنکه در چه مرتبه‌ای از مراتب معرفت و در ارتباط با کدامیک از ادوار تاریخی مطرح باشد، از آثار یا عوارض ذاتی یکی از علوم عقلی[1] یا نقلی و یا تجربی (جدید) قرار می‌گیرد[2].

هر موضوع بنابر آنکه در هر یک از ساحات آگاهی، خودآگاهی و دل‌آگاهی طرح گردد، متعلق بحث علوم تجربی،فلسفه و حکمت اشراق و کلام، هنر و عرفان واقع می‌شود. بدین معنا که در ساحت آگاهی یا «علم‌الیقین»، ظواهر وعوارض اشیاء و امور مطمح نظر است و در ساحت خودآگاهی یا «عین‌الیقین»، ادراک ماهیت و ذات آنها مراد می‌شود و در ساحت دل‌آگاهی یا «حق‌الیقین» نیز انکشاف سر ماهیات و باطن بواطن آنها مقصد اعلی است.

البته سیر در هر یک از مراتب مزبور، در هر دوره از ادوار تاریخی با «اسم» و «صورت نوعی» خاصی که جمیع شئون آن دوره مظهر آن است، نسبت تام و تمام دارد. لذا متناسب با هر عصر، انحاء و صور مختلف علم تجربی، فلسفه‌و کلام، هنر و عرفان وجود دارد که نهایتاً منعکس کنندهٔ تحول تاریخی نحوه تلقی انسان نسبت به مسائل ثابت هستی در هر یک از ادوار است.

---

۱. بنا بر مصطلح حکمای اسلامی، علوم عقلی یا «معقول» در برابر علوم نقلی یا «منقول»، بر کلیهٔ معارف نظری حصولی و حضوری اطلاق می‌شود. معارف حصولی یا مفهومی و بحثی،مشتمل بر فلسفهٔ مشاء و کلام است و معارف حضوری یا معنوی و ذوقی، حکمت اشراق و عرفان را دربر می‌گیرد.

۲. در مقدمهٔ حاضر بعنوان اجمالی از یک بحث مبسوط، نظر به‌وجه‌خاص ذی‌المقدمه، از درج موارد مربوط به‌حکمت منقول صرفنظر گردیده است.

بدین ترتیب، اولاً موضوع «تعلیم و تربیت» بسته بدانکه در حوزهٔ کدامیک از ساحات معرفت انسانی مطرح شود، واجد معانی و مفاهیم مختلف و احیاناً متعارض می‌گردد، و ثانیاً نحوهٔ طرح آن موضوع در هر یک از علوم و معارف تجربی و معقول و منقول در ادوار مختلف، واجد تفاوت‌های اساسی است و لذا به نتایج نظری و عملی متفاوت می‌انجامد. ثالثاً، «واقعیت» خارجی تعلیم و تربیت نیز بنا بر «حقیقت» و ماهیت خاصی که درظل اسم و ذیل صورت نوعی حاکم بر هر عهد دارا می‌شود، هیچگاه یکسان و ثابت نمی‌ماند. به عبارت دیگر، وجود تشابهات محتمل صوری در تعلیم و تربیت یک قوم یا است در دو یا چند دورهٔ تاریخی، به معنای حقیقت و باطن مشترک آموزش و پرورش آن مردم در آن ادوار نیست. همچنین بایستی این نکته را همواره در مد نظر داشت که در یک دوره معین و در قلمرو یک علم خاص نیز طرح موضوعی نظیر تعلیم و تربیت، هرگز متضمن وحدت نظر و اتفاق همگانی نیست و لهذا اختلافات علمی، فقهی، فلسفی، کلامی و عرفانی هر دوره—درعین اشتراک و وحدت ماهوی آنها درظل اسمی که حقیقت و صورت نوعی آنهاست— غیر قابل انکار است.

اگر خواسته باشیم کلیهٔ مراتب مذکور را به عبارتی دیگر باز گوئیم، می‌توان گفت که موضوع تعلیم و تربیت،خود اخص از موضوع عام «انسان» و حقیقت اعم «وجود» است؛ بطوری که با تغییر نحوه مواجههٔ انسان با وجود، نه فقط تعلیم و تربیت معنا و چون و چند دیگری پیدا می‌کند، بلکه تمام شئون جمعی و فردی زندگی انسانی و بطورکلی فرهنگ و تمدن بشری،صورت دیگری می‌یابد و دورانی جدید در تاریخ آغاز می‌شود. بنابر این، طرح هر نوع مسأله چون مسأله تعلیم و تربیت، منوط بدانست که آن را با التفات به زمینهٔ اساسی صورت شناسی تاریخی[3] — علم‌الاسماء تاریخی— لحاظ کنیم و با رجوع به حکمت تاریخ و تذکر به نوع نسبت تاریخی خاص انسان با وجود در هر دوره،«حقیقت» مسائل را در بطون واقعیات و ظواهر محسوس آنها روشن سازیم. و البته‌این مهم مستلزم آن است که مقام و موقع خود را در حین طرح مسأله دریابیم و با مشخص‌ساختن مرتبهٔ نظر خویش در حوزهٔ هر علم یا معرفتی که باشد، از غفلت نسبت به اصول و یا خلط و التقاط معانی و مفاهیم بپرهیزیم.

فی‌المثل اگر به دورانی بازگردیم که انسان تمام اشیاء و امور جهان را نه از آن حیث که «موجود»ند و تعین و تکثر دارند، بلکه از آن جهت که «مظاهر وجود واحد»ی هستند، شهود می‌کرد و وجود را نیز مظهر حقیقتی متعالی می‌یافت که نشان بی‌نشان «هوالاول والآخر والظاهر والباطن» است، در این

3. Historical Morphology

صورت با معرفت قدسی و معنوی ادیان آسمانی مواجه خواهیم بود که عرفان و حکمت انسی، ظهور آن در مرتبهٔ نظر، و«امت واحده» جلوهٔ آن درساحت عمل است. در این مقام که جملهٔ مسائل در طوری ورای طور عقل استدلالی و به ذوق حضور و اشراق و الهام ربانی طرح می‌شود،«علم» تنها به‌معرفت حضوری و قلبی یا غیبی— عرفان— اطلاق می‌گردد که غایت‌آن، انکشاف‌حجب ظلمانی‌و نورانی از آئینهٔ روی حقیقت‌مطلق‌و ارتقاءعارف به‌مقام «فانی در حق‌و باقی به‌حق» است. بدین ترتیب، تعلیم، عین تربیت و تربیت،عین تعلیم است. زیرا «تعلیم عرفانی»، «سیر» نظر سالک از مرتبهٔ کثرت خلق به ساحت قدس احدیت است و «تربیت» معنوی نیز «سلوک» خاص او در زندگی است بنحوی که قلب وی را مقتضی ذوق حضور و مستعد و قابل تجلی اسم اعظم حق سازد. لذا در قاموس عرفان و حکمت انسی، معنای حقیقی تعلیم و تربیت جز«سیر و سلوک» نیست که با ابتنای به کتاب‌الله و راهبری اولیاءالله، به همت سالک وتوفیق الهی، ازهنگام‌طلب‌وبیداری دل تا وقت لقای‌حق که‌مقام شهادت و حق‌الیقین است،ادامه دارد. به‌بیان دیگر، حاصل تربیت معنوی، مؤدب شدن انسان به «ادب دین» و «ادب دنیا»ست که البته این یک، فرع بر آن اصل است. در چنین عصری، علم «معرفت‌الله» است و مدرسه، «معبد» و معلم، «عالم ربانی» و متعلم ، «جویندهٔ سبیل نجات».

ولی اگر عهدی را به‌یاد آوریم که حضور رحمانی انسان به حضور شیطانی او تبدیل شده و حجاب کثرت و موجودبینی، خورشید وحدت و دیدار وجود را پوشانیده است، به دورهٔ شرک اساطیری باز گشته‌ایم. در این زمان بشر هنوز به عالم غیب و ساحت قدس معتقد است ولی احتجاب او در حجب نفس، معرفة‌الله تنزیهی را به معرفة‌الله تشبیهی تنزل داده است: صفات و اسماء مقدس‌الهی، تشخص و استقلال یافته و بعنوان «خدایان» در معیت خدای بزرگ پرستیده می‌شوند. «الهامات شیطانی»جایگزین «وحی»،و «اساطیر و امانی» جانشین« کتب آسمانی» می‌گردد.

معرفة‌الله و علم‌الاسماء تنزیهی گذشته، به حد عقیده به مناسبات مشخص و تشبه یافتهٔ خدایان تنزل می‌کند و علو و عظمت عوالم قدسی غیب، در معابد عظیم و پرابهت و مراسم و تشریفات پیچیده تجسم می‌یابد.

«کثرت انگاری» این‌عهد هر چندحضوری و قلبی است و برای بشر جنبهٔ «قدسی» و صورت «دینی» دارد ولی با بعد از «توحید»، دیانت حقیقی و «امت واحده» را مستور می‌سازد. به عبارت دیگر، «دین شرک» حجاب «دین توحید»

می‌شود و جنگ تاریخی پیروان و مؤمنان به طواغیت[4] با امت انبیاء آغاز می‌گردد.

در عین حال، تقابل ادیان شرک با ادیان توحیدی مانع از آن نگردید که تعلیم و تربیت، صورت «دینی» و جهت «تعالی‌جوئی» خود را حفظ کند. بدین معنا که مدرسه همچنان در معبد باقی ماند و روحانیان هم معلمان و مربیان خلق باقی ماندند. مربیان نیز رهروانی بودند که با تحمل ریاضت‌ها و طی مراتب مختلف سیر و سلوک، تمنای تعالی از عالم ماده و تجرد نفس و «تقرب به خدایان» داشتند.

اما اگر متذکر عصر دیگری باشیم که بشر آن دوران، «موجودبینی» را حجاب دیدار «وجود» ساخته و با علم حصولی یا معرفت با واسطهٔ عقلی، «مفهوم وجود» را جایگزین «معنای وجود» در معرفت حضوری و بیواسطهٔ قلبی نموده است، در اینصورت به جای عالم غیب حقیقی، با دنیای متافیزیک انتزاعی مواجه خواهیم بود و انسان را محصور در مکانی هندسی و زمانی تجددپذیر و فانی خواهیم یافت. فلسفهٔ کلاسیک یونان– حکمت‌مشاء– متحقق در این مقام است و فیلسوف، واجد چنین شأنی است. در چنان جهان بسته و متصلب در قوانین معقول عام و شامل، فرض فلاسفه بر این بود که انسان واجد عقل، به شرط آنکه بر وفق قواعد مبتنی بر اولیات منطقی– که موافق و مناسب با قوانین ازلی و ابدی هستی است– تعقل کند، خواهد توانست به کنه امور جهان پی برده و با انتزاع حقایق کلی– و بالمآل «حقیقت مطلق»– از متن موجودات محسوس و متکثر، در نظر و عمل، طریق صواب را از خطا بازشناسد. بنابراین، مفهوم تعلیم در نزد فلاسفه، ورزش و اعتیاد ذهن به «استدلال منطقی» است که به رجوع انسان از فطرت اول به فطرت ثانی و کسب دانش و بینش عقلانی منتهی می‌شود. «تربیت» نیز به مفهوم انطباق زندگی عملی بشر با معارف نظری اوست و لذا احکام دستوری فلسفهٔ عملی، راهنمای وی در نیل به خیر و صلاح

---

۴. طواغیت جمع «طاغوت» است. «طاغوت» به‌اعتقاد بسیاری از علمای لغت و تفسیر، واژه‌ای مشتق –از ریشهٔ «طغی»– نیست، بلکه اسمی «جامد» است که از زبانی بیگانه به‌لغت عرب راه یافته است. بنا بر تحقیق استاد دکتر سیداحمد فردید لفظ طاغوت، معرب «تئوس» یا «زئوس» یونانی و «دئوس» لاتینی است که نام خدای بزرگ خدایان شرک بوده است.

است°. بدین نحو، تعلیم و تربیت نه تنها دومقولهٔ جداگانهٔ مربوط به نظر و عمل محسوب می‌شود، بلکه تعلیم همواره مفهوماً و مصداقاً بر تربیت تقدم دارد. به عبارت دیگر، ادب دنیا اصالت‌پیدا می‌کند و ادب‌دین در حجاب می‌رود، بی‌آنکه در انکار آن اصرار شود. لذا در این دوره هر چند برای اولین بار مدرسه از معبد جدا می‌شود و در برابر حکمت معنوی دینی، کانون حکمت و علوم مفهومی و بحثی می‌گردد ولی متعاطیان فلسفهٔ صرفاً استدلالی —ارسطو و ارسطوئیان— هرگز حکمت حصولی خود را متضمن نفی و انکار معارف معنوی و حضوری شاعران و عارفان نمی‌دانند.

در دورهٔ جدید تاریخ که از رنسانس اروپا آغاز شده و تاکنون تداوم دارد، نیست‌انگاری و موجودبینی بشر به نحو بی‌سابقه‌ای مضاعف و تشدید شد و بصورت زبون‌اندیشی و خودپرستی غریبی که متضمن انکار هر نوع تعالی بود، جلوه کرد. مذهب اصالت بشر— اومانیسم— بمثابهٔ صورت نوعی و اسم

---

۵. در عین حال شاخه‌ای از فلسفهٔ یونان —حکمت اشراق— با تأثر از ادیان آسمانی و حکمت انسی شرق، و نیز با خاطره‌ای از دوران‌ماقبل حصول‌زدگی و نیست‌انگاری آن عهد، قائل براین بود که علم‌حصولی و استدلالی محض به‌تنهائی کاشف از حقیقت و کنه اشیاء و امور نیست، بلکه ذوق و جذبهٔ معرفت حضوری است که راهنما و معد عقل است؛ زیرا حقایق و دیدارهای اشیاء —ایده‌ها— دارای وجودی مجرد و متعالی از آنهاست و منطوی در جزئیات محسوس و متکثر نیست تا بتوان آنرا به کمک تجربهٔ حسی و انتزاع عقلی ادراک کرد. از این حیث، «علم» حقیقی، تذکر به‌معانی و حقایق مفارق و مجردی است که بصورت خاطره‌ای ازلی در صفحهٔ روح ما نقش بسته است. افلاطون و افلاطونیان بانی و اصحاب این مذهب بودند و اعتقاد داشتند که «تربیت»، پرورش عقل و دل است به‌وجهی که علاوه‌بر کمال قوهٔ استدلال‌منطقی، استعداد ادراک حضوری—بازشناسی— دیدارها و حقایق اشیاء را در انسان فعلیت بخشد. بنابراین، در حکمت اشراق نیز اگر نگوئیم تعلیم و تربیت عین یکدیگر است، دستکم می‌توان گفت که تربیت بر تعلیم تقدم دارد.

ضمناً بایستی متذکر شد که مشائیان و اشراقیان مسیحی و مسلمان نیز مراتب مذکور در کتب اسلاف یونانی و اسکندرانی خود را با التفات به‌تعهد دینی مسیحی و اسلامی مطرح می‌ساختند و خصوصاً تا آنجا که به‌عمل و تعلیم و تربیت مربوط می‌شد، به‌آراء خود سائقه‌ای کلامی و فقهی می‌بخشیدند.

دوران جدید، اصالت را از خداوند قرون وسطی گرفت و به بشر داد؛ درحالیکه بشریت منقطع از عالم غیب را دنبالهٔ حیوانیت و عین نفسانیت می‌شمرد. چنانکه همگان اقرار دارند و مارکس نیز در مانیفست تأکید می‌کند، با آغاز عصر جدید دیگر جائی برای اعتقاد به «امر قدسی» باقی نمی‌ماند و اصالت سود و مصلحت فردی و جمعی— اوتیلیتاریسم و پراگماتیسم— جای آن را می‌گیرد. این معنا را که متفکر بزرگ معنوی غرب— مارتین هیدگر — از آن به «فروبستگی ساحت قدس» و «به خودواگذاشتگی بشر» در تاریخ جدید تعبیر می‌کند، در تمام شئون فرهنگ و تمدن جدید به وضوح می‌توان دریافت. چه، سکولاریسم از همان آغاز به زمینی‌کردن حقایق آسمانی و مادی کردن وجوه معنوی حیات بشر پرداخت و لائیسیسم هم دین‌زدایی کامل از شئون سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را عهده‌دار شد.

در چنین دورانی که خودبنیادی و الحاد در اسماء و آیات الهی به صورت حیرت‌انگیزی گسترش می‌یافت، اصل حاکمیت و حکومت الهی — تئوکراسی— به حاکمیت اهواء عامه— دموکراسی— تبدیل شد و قول به اصالت عقل و رأی— راسیونالیسم[٦]—و اعتقاد به«ترقی» قهری و خودبخود بشر، ضرورت نبوت و ولایت را منتفی و مردود ساخت و بخود واگذاشتگی و اباحیت— لیبرالیسم— عین آزادی و حیثیت انسانی به‌حساب آمد.

همچنین با قطع نظر از علوم مفهومی و معنوی عقلی و قلبی قرون وسطی که ناظر به ادراک «وحدت»— ماهیات و سر ماهیات— امور بود، و نیز با اصالت‌دادن به تجربهٔ حسی و عقل اعداداندیش مناسب با آن، صرفاً وجه ظاهر و «پدیدار» کثرات مورد التفات واقع شد. در مراحل نزولی بعد، سیر ظاهرگرائی به جائی رسید که عقل حسابگر غربی جهات «کیفی» پدیدارها را با اندازه‌گیری روابط «کمی» آنها مطمح نظر قرار داد، تا بجای آنکه چون علوم ادوار باستان و قرون وسطی «کشف حقیقت» و «نجات» غایب قصوی باشد، کسب «قدرت» و «استیلای» بر طبیعت و «تصرف» در اشیاء و امور جهان، مقصد اعلای «علم جدید» گردد.

اما از آنجا که عالی‌ترین شکل تعقل را عموماً در پژوهش علمی سراغ می‌کردند و بسیارکسان نظیر «کپلر» اعتقاد داشتند «همانطورکه چشم برای دیدن و گوش برای شنیدن و بینی برای بوئیدن است، عقل نیز برای اندازه‌گیری-

---

٦. مذهب اصالت عقل —راسیونالیسم— در مقابل اصالت ایمان —فیدئیسم— مراد شده و لذا تعبیر قول به‌اصالت رأی در مورد آن سزاوارتر است.

کردن آفریده شده است» و یا چون «بیکن» اعلام می‌کردند که «هدف علم تجربی جدید هرگز کشف حقیقت نیست، بلکه کسب قدرت است»، مدار کیف نفسانی بشر خود بنیاد جدید بر محاسبهٔ اشیاء و امور برای نیل به قدرت و استیلاء و تصرف قرار گرفت. بدین‌سان «امپریالیسم» از ذات فرهنگ و تمدن جدید برمی‌آید و اصول مقبولی چون «هدف وسیله را توجیه می‌کند»[7] و «انسان، گرگ انسان است»[8] بمثابهٔ قضایائی بدیهی، روح سیاست و اساس قانون‌گذاری غرب و سپس جهان می‌گردد. قانون و میثاق اجتماعی و حکومت و دولت در دوران کثرت‌انگاری و تفرقهٔ جدید، بمنزله موانع و ابزار کنترل کننده‌ای است که گرگهای انسان‌نما را از تعرض به‌یکدیگر بازمی‌دارد. ولی از آنجا که قوانین موضوعهٔ بشری هر عصر، همچون کلیهٔ شئون آن دوره، در ذیل اسم و صورت نوعی وقت قرار دارد، لذا قوانین ملی و مقررات بین‌المللی عصر حاضر عملاً جز صورت دیگری از استیلاء‌طلبی و استثمار قدرتهای استکباری داخلی و خارجی نیست. «از اطاعت پیامبران او سرپیچیدند، در حالیکه امر هر گردنکش کینه‌توزی را پذیرا شدند»[9].

با این تفصیل، واضح است که آموزش‌وپرورش دوران جدید نیز با رجوع به‌اسمی که مظهر آن است، ماهیتی بکلی متفاوت با تعلیم وتربیت ادوار گذشته دارد و حتی در وجه ظاهر هم واجد اختلاف کیفی تام‌وتمام با صور تعلیم‌وتربیت اعصار پیشین است.

* * *

چنانکه می‌دانیم تعلیم وتربیت، در هردوره، غرضی جز آن ندارد که صورت نوعی معین زمانهٔ خود را برمادهٔ خام و بی‌تعین ذهن متعلمان و متربیان طاری سازد. به‌عبارت دیگر، انتظار معلم و مربی آن است که به‌قدر قابلیت و استعداد متعلمان و متربیان، روح فرهنگ و تمدن وقت در ذهن ایشان حلول کند و آنها نیز مظهر همان اسمی گردند که تعلیم‌یافتگان و تربیت‌شدگان جامعه مظهر آنند. از اینرو همانطور که با التفات به‌تحول صورت نوعی فرهنگها در طول تاریخ، درمی‌یابیم که تعلیم وتربیت نیز بالضروره تحول یافته و یا خواهد یافت، بهمان نحو نیز می‌توان باملاحظهٔ تحول اساسی تعلیم‌وتربیت در هربرهه از تاریخ، پی‌برد که قطعاً صورت نوعی و اسم حاکم برحوادث و شئون آن زمان تغییر یافته است.

بدین لحاظ می‌توان گفت که نهادهای آموزشی و پرورشی دوران جدید،

---

۷. رأی ماکیاولی متفکر سیاسی و اجتماعی رئالیست آغاز دوران جدید.

۸. اصل معروف توماس هابس فیلسوف نامدار انگلیسی در اوان قرن ۱۷.

۹. قرآن مجید، سوره مبارکه هود، آیه شریفه ۱۱.

هدفی جز این ندارند که نسل آینده را به «مقتضای زمان» بارآورده و ادامه‌دهندهٔ راه نسل حاضر و وارث میراث مادی و معنوی آن سازند.

این معنا باالفاظ و عبارات مختلف، در سرلوحهٔ نظام‌های آموزش‌وپرورش کلیهٔ کشورهای جهان بعنوان «هدف تعلیم وتربیت» آمده است. آنچه هم که بعد در ذیل این هدف بنام نظام و تشکیلات و برنامهٔ آموزش‌وپرورش مطرح می‌شود، فی‌الواقع چیزی جز تمهید مقدمات برای وصول به هدف مزبور نیست.

حال این سؤال مطرح می‌شود که صورت و معنای آموزش‌وپرورش جدید چیست، و چگونه است که به‌امر مهم تعین‌بخشیدن به‌اذهان قابل کودکان و نوجوانان، جامهٔ عمل می‌پوشاند؟ در پاسخ، علاوه برمقدماتی که درباب‌صورت نوعی‌دوران جدید ذکر شد، می‌بایست آنچه راکه بعنوان معارف علمی وعملی لازم— یابه‌اصطلاح متداول، «موادآموزشی» و «موادپرورشی»—از معلمان‌ومربیان به‌متعلمان ومتربیان انتقال می‌یابد، بنحوکلی و اجمالی مورد امعان‌نظر قرارداد و سپس صور و اشکالی راکه مناسب و ملزوم تحقق این مهم است، به‌معرض نقد و تحلیل گذارد.

اما ذکر این نکته ضروری است که صورت و معنای آموزش‌وپرورش جدید چنان بایکدیگر وحدت یافته است که صورت، عین معنا ومعنا، عین‌صورت است بهرحال، هرگز نبایستی این تصور را به‌ذهن راه داد که می‌توان صورت امروزی تعلیم وتربیت را با معنای دیروزی و پریروزی آن جمع کرد و یا بالعکس، معنای امروزی آن را درصور دیروزی و پریروزی جلوه‌گر ساخت. به‌بیان دیگر، صورت یا نظام آموزش‌وپرورش جدید مناسب با معنای خاصی است که تعلق به‌فرهنگ و تمدن بشرمدارانهٔ کنونی دارد و درطول تاریخ پانصدسالهٔاخیر بنا به‌مقتضیات بسط فرهنگ جدید، بتدریج فرم گرفته است و ازطرف دیگر، فرهنگ جدید نیز جز بدین‌صورت امکان رشد و انتقال به‌نسل‌های آتی را نداشته است.

بنابراین، با التفات بدین حقیقت که انسان در قاموس فرهنگ جدید به موجودی سودجو و استیلاطلب تعریف شده است که در انقطاع کامل از عالم غیب ونفی هرگونه تعالی، برخلاف اسلاف خویش در ادوار گذشته، خود را در برابر خدا وخدایان مسئول و متعهد نمی‌داند؛ می‌توان گفت که تعلیم وتربیت عصر حاضر غایتی جز آن ندارد که باادعای واقع‌گرائی و آزادی و مصلحت‌اندیشی موجودی ظاهرپرست و خودبنیاد و خودخواه پرورش دهد که فقط درقبال «وجدان» فردی یا جمعی خویش احساس مسئولیت کند. بالطبع، چنین انسانی ملاک خیروشر امور را درکتب آسمانی و سیرهٔ حاملان «وحی» جستجو نمی‌کند، بلکه «فتوای وجدان» فردی یا جمعی خویش را مناط حسن و قبح افعال خود می‌داند.

از طرفی پس از بسط و تمامیت فرهنگ مادی جدید، بهنگامی که جریان های بشرمدارانهٔ سکولاریسم و لائیسیسم، حقایق «فراتر از چون‌وچند» معنوی وآسمانی را در حجاب ضخیم الحاد جدید پوشانید و همه‌چیز را از مقولهٔ «کیف» و «کم» نفسانی و دنیوی دانست، درسیری ایجابی و با تحولی قهری، «کیفیت» امور را دروجه کمی آنها لحاظ کرد، بطوری که برای عقل کاری جزاندازه‌گیری وحسابگری باقی نماند. از اینرو محاسن و قبایح اخلاقی هم از مقولهٔ کمیت محسوب شد و تحت‌عنوان «ارزش» مورد سنجش و محاسبه قرار گرفت. از آن‌پس اصطلاحاتی چون «ارزش‌گذاری»، «ارزیابی»، «ارزش مثبت»، «ارزش منفی» ونظایرآن که اختصاص به‌فرهنگ بازار سرمایه‌داری داشت، به‌قاموس اخلاق و تعلیم وتربیت نیز راه یافت و مدتی بعدبه‌ستون کلیسای انحطاط‌یافته هم سرایت کرد و با عنوان مضحک «ارزش های دینی» مصطلح روز شد[۱۰].

از جانب دیگر چون تأثیر عوامل زیستی، محیطی، روانی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و تاریخی بر وجدان‌های فردی وجمعی، سبب تفرق و تعارض فتاوا و احکام «ارزشی» آنهاست، لذا اصل «نسبیت ارزش های اخلاقی» که صورت دیگری از مذهب اباحیت — لیبرالیسم— است، اساس فلسفه‌های اخلاق و تئوری‌های تعلیم و تربیت جدید قرار می‌گیرد. بالطبع معنای خیروشر و حسن‌وقبیح امور هم به‌نسبت وجدانهای فردی و جمعی‌مختلف، کثیر و متفاوت می‌گردد وصورت واحد و «مطلق» خودرا از دست می‌دهد. به‌عبارت دیگر، «اخلاق نسبی» اصحاب مذاهب اصالت فرد و جمع، چیزی‌جز مجاز شمردن‌آنچه فرد یا جمع مرتکب می‌شود، نیست و موردی از صدق مفهوم بشرمداری و اباحیت جدید بحساب می‌آید.

بدین ترتیب، تعلیم‌وتربیت جدید با مبانی و معیارهای مادی و نفسانی قوام یافت و موجد انسان جدیدی شد که باآزادی از بندگی خدای پریروز، بنده

---

۱۰. در تفکر دینی —خصوصاً حکمت اسلامی— حقایق و معانی آسمانی و نیز ذات انسان، امری ورای جوهر و عرض تلقی می‌شود و لذا اطلاق کیفیت و کمیت بر آنها جایز نیست. حتی امور محسوس و مادی هم اگر در ارتباط با عالم معنا و قدس لحاظ شوند، وجهی فراتر از جواهر و اعراض می‌یابند: چنانکه فی‌المثل در خریدوفروش نسخه‌های کلام‌الله مجید و کتب ادعیه و حدیث و حتی گاه اشیائی نظیر تربت سیدالشهداء (ع) و آب زمزم، هیچگاه سخن از میزان قیمت یعنی «ارزش» و «ارزش‌گذاری» آنها بمیان نمی‌آید، بلکه همواره مبادله بصورت «هدیه»ی شیٔ مورد نظر انجام می‌شود.

نفس امارهٔ خویش و بیگانه گردید.

در این بین اربابان زر و زور جهان سرمایه‌داری با «ارزیابی» نیاز آتی خود به بردگانی که در ازای ارضاء شهوات نفس، به خدمت ایشان درمی‌آمدند، متولی تعلیم و تربیت عمومی گردیدند. آنان امر آموزش و پرورش عمومی را چنان صورت و سازمان دادند که نتیجهٔ آن از حیث علمی و عملی مطابق با مقتضیات رشد سرمایه و سود ایشان باشد. زیرا از آنجا که در نظام سرمایه‌داری رشد و توسعهٔ اقتصادی کشور موکول به سیاست سرمایه‌داران بزرگ است، طبعاً پیشرفت اجتماعی و فرهنگی نیز تابعی از متغیر آنها محسوب می‌شود.

بنابراین، تعلیم و تربیت نسل جدید به نحوی که به کسب بینشی «واقع بینانه» و دانش و مهارتی «مطلوب و مثمرثمر» بیانجامد و نهایتاً جامعه‌ای «مرفه و افزون‌طلب» پدید آورد، شعار جهان سرمایه‌داری شد.

برای تحقق این اهداف، براساس «نیازسندیهای توسعه»ی هر کشور، نخست موضوع رشته‌های نظری و عملی لازم تعیین گردید و براساس نوع و تعداد نیروی انسانی مورد نیاز، نوع و کم و کیف درس‌ها و مقدار زمان لازم برای تحصیلات ابتدائی، عمومی، متوسطه و عالی محاسبه و ارزیابی گردید و با توجه به امکانات انسانی و مادی موجود، برای رسیدن به وضع مطلوب، سازمان و تشکیلات و برنامه و بالاخره «نظام آموزش و پرورش» مناسب و مقتضی تأسیس گشت.

دراین نظام مبتنی بر اصالت کمیت، حاصل ارزشیابی کیفیت کارنظری و عملی متعلمان، بصورت کمیت «عددی» —«نمره»— بروز یافت و لذا نمرات و مقدار معدل سالانهٔ هرفرد، میزان «ارزندگی» او در نظام آموزش و پرورش جدید بشمار آمد.

همچنین به لحاظ آنکه «غایت نظری» آموزش و پرورش جدید، انهماك ذهن عموم در ساحت آگاهی و فطرت اول یعنی کثرات محسوس و عقل اعداداندیش بود، لذا «ریاضیات» را بمثابهٔ «منطق» جدیدی که متضمن نگرش کمی به پدیدارها و بمنزلهٔ روح علوم تجربی جدید است، جایگاه خاص دادند و از بالاترین ارزش برخوردار ساختند. سپس علوم تجربی جهان‌شناسی، زیستی و علوم انسانی را بعنوان «عالی‌ترین محصول عقل بشر» در ردیف دوم جدول قرار دادند و درمرحله بعد نیز ادبیات و هنر و ورزش را که با صورتی متناسب با اسم حاکم برعصر جدید، برتمام گذشتهٔ انسان حجاب غفلت می‌کشید، مورد اعتنا قرار دادند. تعلیم معارف دینی از غالب مدارس رسمی حذف شد ولی مدارس خصوصی وابسته به کلیسا اجازه یافتند تا معارف رنگ‌باخته و ممسوخ مذهبی را که به «ارزش‌های دینی» تبدیل شده و باطن اومانیستی یافته بود، درجوار دروس جدید تدریس

کنند.

اما چون التفات بـه «غایت عملی» آموزش‌وپرورش ایجاب می‌کرد که به‌جهت «مهارت‌های مورد لزوم» جامعه، محصلان مدارس بصورت افرادی «کارآ» تحویـل نظام سرمایـه‌داری شونـد، از اینرو وجـه «کـاربـردی» دروس نظری و عملی، هرچه بیشتر مورد توجه قرار گرفت و حتی ادبیات وهنر وتعلیمات دینی هم از این قاعده مستثنی نماند.

تلقی اقتصادی از انسان و انتظار بازده مادی معین از مدارس، سبب یکسان‌انگاری دانش‌آموزان گردید. لذا بدون التفات به‌خصایص فردی و حتی اجتماعی کودکان و نوجوانان، آنها را بمثابهٔ«واحد»های مشابه و یکدست، دریک نظام متصلب فرهنگی—که‌امکان تخلف وتخطی از آن وجود نداشت— مجبور به‌آموزش یکسان نمودند و با برنامه‌ای ثابت و انضباطی آهنین، مدارس را به قرنطینه‌ای برای سربـازخانـه‌ها، کارخانه‌هـا و ادارات جامعهٔ برنـامه‌ریزی‌شده، مبدل ساختند.

اما مسئله«تربیت» چه می‌شد؟ پاسخ مقتضی را می‌توان در سه‌وجه ارائه نمود:

وجه اول آنکه اصولاً «تربیت» به‌معنا ومفهومی که متعلق به‌ادوار گذشته و ناظر به‌نحوی «تعالی‌جوئی» بود، در دوران جدید محلی از اعراب‌نداشت؛ بلکه بااصرار در انکار«ادب‌دین» دربرابر مطلق‌شمردن«ادب دنیا»— آنهم برمبنای اصالت‌نفس امارهٔ متکاثر و استیلاطلب قائل به‌اخلاق‌نسبی—بی‌تربیتی و «بی‌ادبی» عین تربیت و ادب جدید گشت و مربیان مدارس،«گوش دادن به‌ندای وجدان» فردی یا جمعی را به‌جای مسئولیت در قبال خداوند و پیروی از احکام شریعت‌به متربیان خود القا کردند.

وجه دوم اینکه با مدل‌سازی مدرسه بجای کشور، و اولیای مدرسه به‌جای اربابان نظام حاکم، «تربیت» را عین اطاعت از معلمان و مربیان و اجرای قوانین و مقررات مدرسه قلمداد نمودند تانتیجهٔ بعدی آن اطاعت از دولتمردان و مراعات قوانین کشور برای«سعادتمندشدن» افراد تحصیلکرده‌در جامعهٔ«آرام و مرفه»باشد.

بالاخره وجه سوم پاسخ آنست که آنچه به‌عنوان سرگرمی و وسیلهٔ پر کردن اوقـات فـراغت در داخـل و خارج مـدرسه محسوب می‌شد، موضوع تربیت و امور پرورشی معرفی گردید و متعاقباً مربیان وظیفه یافتند که با ایجاد امکان تفریح و لذت متربیان،اولاً، خستگی کار یکنواخت و خشک مدرسه را از جسم و روح‌آنها زایل‌سازند و ثانیاً،آنچه‌را که‌از طریق برنامهٔ‌درسی‌رسمی امکان‌فراگیری آن وجود ندارد و یا بسیار کم است، من غیرمستقیم به‌مخاطبان خود تلقین و

تفهیم کنند. در این زمینه بسا اوقات که مربیان موفق گردیدند حتی عدم توفیق بعضی از معلمان را در اجرای برنامهٔ معمول درسی با فعالیتهای «فوق‌برنامه»ی خودجبران کنند و از این‌حیث، نقش‌و وظیفه «کمک‌معلم» را نیز عهده‌دار شدند.

اما از آنجا که دروس اختصاصی و عمومی معطوف به هیچگونه «تفکر» جدی نبود و تنها به‌ساحت آگاهی‌وظواهر امور– «پدیدارها»–تعلق داشت، لذا همواره خستگی و فرسایش جسمانی متربیان بر ملالت روحی آنها غالب بود و طبعاً اکثر برنامه‌های پرورشی هم ناظر به‌رفع آنگونه خستگی‌ها می‌گردید. بدین ترتیب، «ورزش» نه‌فقط در برنامهٔ پرورشی دانش‌آموزان و دانشجویان، که در کل سطوح اجتماعی جایگاه ویژه یافت تا باصورت و معنائی جدید، «جسمانیت» را مکمل «نفسانیت» سازد.

بهرحال، ملاحظه شد که در دورهٔ جدید نه تنها مدرسه از معبد جداست بلکه باطن وگاه ظاهر معبد را ویران ساخته است؛ چرا که مدرسهٔ جدید تعلق به اسمی دارد که عین احتجاب و استتار ساحت قدس و عالم‌غیب پریروزی و حتی دنیای متافیزیک دیروزی است.

از سوی دیگر، هرچند در این دوران —که دورهٔ تفرقه و دوری از وحدت حقیقی است— تعلیم و تربیت رسماً دو مقولهٔ جدا از یکدیگر محسوب شده است، ولی در معنا و باطن، «تعلیم» علومی که غایتاً به‌استیلا و تصرف و سودجوئی منتهی می‌شود، عین «تربیت»ی است که انسانهای خودبنیاد و لیبرال و عافیت‌طلب می‌پرورد. لذا تعلیمات محض و صرف برنامه‌های آموزشی جدید نیز متضمن اهداف خاص تربیتی است که در باطن آن مضمر است و تنها ساده‌اندیشان و کوته‌نظران از آن غافلند.

از این گذشته، در هشت دههٔ اخیر، نظام ایدئولوژیکی و سیاسی نوینی در جهان استقرار یافته است که بنام «سوسیالیزم» ماهیت خود را در ضدیت با فرهنگ بورژوازی و نظام سرمایه‌داری اعلام می‌کند. اما حقیقت آنست که لااقل از حیث مسائلی که در مقام بحث ماست، تمام مراتب ذکر شده در باب دنیای سرمایه‌داری، در نظام سوسیالیستی نیز در معنا عیناً، و در صورت به‌نحو دیگری تکرار می‌شود. زیرا هردو نظام، مظهر اسم واحدی هستند که همانا اومانیسم یا مذهب اصالت بشر است. ولی وجه تفاوت و تفارق آنها در اینست که کاپیتالیسم «فرد» را اصیل می‌داند و سوسیالیسم به‌جمع «اصالت» می‌دهد. به‌عبارت دیگر، بشرمداری یا اومانیسم جدید به‌صورت «مذهب اصالت فرد» — اندیویدوآلیسم — در نظام سرمایه‌داری، و به‌صورت «مذهب اصالت جمع» — کلکتیویسم — در نظام سوسیالیستی، تعبیر و تفسیر شده و اساس و مبنای هردو نظام قرار گرفته

است.

از اینرو در متن زندگی و تعلیم و تربیت سوسیالیستی نیز شعارهای‌اساسی و ایده‌آل‌های طلائی سرمایه‌داری همچنان باقی می‌ماند، اما این اعتقاد وجود دارد که **تنها در نظام** سوسیالیستی امکان تحقق آنها موجود است نه در نظام استثماری **سرمایه‌داری**، که به‌قیمت محرومیت تولیدکنندگان اصلی ثروت‌اجتماعی از حقوق حقهٔ خود، عملاً به‌سوی تصاحب و انحصار هرچه بیشتر امتیازات و امکانات اجتماعی توسط بورژوازی حاکم، پیش می‌رود. بدین معنا، سوسیالیسم نظراً و عملاً درصدد نفی بهشت سرمایه‌داری نیست، بلکه می‌خواهد آنرا از انحصار سرمایه‌داران خارج ساخته و در اختیار عموم قرار دهد.

بنابراین، با توجه به‌اینکه اشتراک دو جریان اومانیستی و خودبنیاد «کاپیتالیسم» و «سوسیالیسم»، در «موضوع»، «مبادی» و «غایات» است و اختلاف آنها فقط در «روش» نیل به‌غایات، محدود می‌شود، می‌توان تعلیم و تربیت سوسیالیستی را وجهی دیگر از تعلیم و تربیت جدید دانست که متربیان «مفید» و «کارآ» و «مطلوب» را که با «واقع بینی» و «مسئولیت و تعهد در قبال وجدان جمعی» پرورش یافته‌اند، در خدمت نظام دنیوی و مادی سوسیالیسم قرار می‌دهد.

البته امتیاز نسبی تعلیم و تربیت درکشورهای سوسیالیستی در آن است که چون نظام جامعه و ازجمله امر آموزش و پرورش در سطوح مختلف، بنابر موازین مذاهب‌اصالت جمع—کلکتیویسم— و اصالت «کل‌مجموعی»—هولیسم— تقرر یافته است، لذا در عین تمایل به‌انتشار در علوم‌و فنون کثیر جزئی، همواره معطوف به‌«کلیت» و «جامعیت» است تا بیانگر جهت وحدت ایدئولوژی مقوم نظام کشور باشد. به‌بیان بهتر، ماهیت ایدئولوژیک نظام آموزش و پرورش ایجاب می‌کند که ارتباط و مناسبت علوم و فنون با یکدیگر — به‌نحوی که‌مثبت صحت و شمول فلسفهٔ رسمی حاکم باشد —مؤکداً لحاظ گردد و با عطف نظر به‌وحدت ایدئولوژیک یا کلیت مجموعی و وحدانی نظام عقیدتی ـ سیاسی موجود، از تفرق اذهان در جزئیات و انحراف از مشی عمومی وکلی جامعه جلوگیری شود. در حالیکه درکشورهای سرمایه‌داری منافع بخش خصوصی و بخش‌عمومی لازم و مکمل آن، اقتضا دارد که متعلمان و متربیان مدارس و دانشگاهها، تنها در حدی که برآورندهٔ «نیاز خاص» توسعه اقتصادی در زمینه‌های مختلف باشند، تعلیم و تربیت ویژه یابند و وقت و سرمایه را در جهت کسب «نظر جامع» به‌هدر ندهند. لذا «تخصص‌گرائی» بعنوان اصل اساسی آموزش و پرورش کشورهای سرمایه‌داری — خصوصاً آمریکا — مدارس و دانشگاهها را به‌اماکن آموزش و

پرورش افرادی تبدیل کرده است که تنها به‌رشتهٔ خاص و محدودی که به‌شغل محتمل آیندهٔ آنان مربوط است، واقف می‌گردند و از بسیاری مسائل ضروری علمی، فلسفی، هنری، تاریخی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی بازمی‌مانند.

البته روشنفکران وابسته به‌سرمایه‌داری جهانی این نحوه انهماک و انحلال در جزئیات و غفلت از کل مجموعی را به‌نام «سیستم باز» و به‌عنوان آخرین حد ترقی و آزادی بشر جدید، در جهان تبلیغ و ترویج می‌کنند؛ چراکه نه فقط آزادی از «خدا» است، که فرار از حاکمیت هر «کل»ی است. متقابلاً، این گروه هر نوع نظام مبتنی بر اصالت «کل» — ازجمله سوسیالیسم — را «سیستم بسته» نامیده و عین تقید و اسارت «خویشتن خویش» انسان معرفی می‌کنند.

در عین حال این نکته شایان تأکید است که باطن وحدت و جامعیت حاکم بر نظام زندگی و تعلیم و تربیت سوسیالیستی، از آنجاکه وجهی از صورت نوعی جدید — الحاد و مادیت خودبنیادانه — بشمار می‌رود و عین تفرقه است، لذا همواره پس از فروکش غلیان انقلاب درکشورهای سوسیالیستی، آثار و علائم لیبرالیسم وارفته و بی‌ترکیب «سیستم باز» ظهور می‌کند. این جریان که از جانب موافقان، عنوان پیرایش و آرایش یا «اصلاحات» را می‌گیرد و از سوی مخالفان، به‌بدعت‌گذاری و «تجدیدنظرطلبی» — رویزیونیسم — تعبیر می‌شود، همواره در تبلیغات خارجی بلوک شرق بمنزلهٔ «نقطهٔ قوت» نظام سوسیالیستی مطرح می‌گردد تا هرنوع احساس «بیگانگی» با غرب را از ذهن بورژوازی صاحب سرمایه و تکنولوژی بزداید.

بهر صورت، برای منقدانی که با گذشت و تعالی از بشرمداری و حوالت تاریخی جدید، نه به‌جانب خودبنیادی راست و نه به‌سمت خودبنیادی چپ میل دارند، وجه ممیز تعلیم و تربیت سوسیالیستی از کاپیتالیستی، از حیثی «حسن» و به‌لحاظی «قبح» آن محسوب می‌شود.

وجه حسن آن در این است که متعلم و متربی در جامعیتی نسبی با جهات و شئون مختلف تاریخ و فرهنگ و تمدن جدید آشنا می‌گردد و انگیزه و امکان مطالعه در زمینه‌های مختلف معارف بشری را پیدا می‌کند. و این برخلاف‌وضع افراد مشابه در غرب است که بسا در عین تخصص در رشته‌ای خاص، از نوشتن یک صفحه فاقد غلط املائی و انشائی عاجز هستند. بعلاوه، حصول نظر جامع نسبت به‌فرهنگ و تمدن جدید، برای آنان که اهل مداقه و نظرند، به‌پرسش از ماهیت تاریخ جدید و نهایتاً «خودآگاهی تاریخی» نسبت به‌اسم حاکم بر این عصر خواهد انجامید و امکان گذشت از گردونهٔ حوالت و تقدیر تاریخی موجود را

فراهم خواهد ساخت.

اما در بیان وجه قبح آن، قابل ذکر است که با التفات به‌اصالت کثرت و تفرقه‌ای که در بطن و متن تفکر و فرهنگ خودبنیاد جدید منطوی است وخصوصاً در احوالی که آثار انحطاط و زوال آن به‌صورت «بحران»های عمیق فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی پیاپی جهانی به‌ظهور می‌رسد و ناقوس پایان تاریخ غرب بصدا درآمده است، هرگونه کوشش برای وحدت‌بخشیدن به‌عناصر و اجزای پریشان این مجموعه، جز به‌وساطت «وهم» و به‌مدد «سفسطه» و به‌طریق «تصنع» نیست که البته حجابی بر حجب موجود خواهد افزود و موجب وحدتی پایدار نخواهد بود.

* * *

با گسترش امپریالیسم و تحول صوری آن، «استقلال» سیاسی کشورهای مستعمره از جانب استعمارگران به‌رسمیت شناخته شد و نظامیان اشغالگر به کشورهای خود بازگشتند. اما سه اثر عمدهٔ استعمار، پس از رفع ظاهری «علت موجده»ی آن، در مقام «علت مبقیه» باقی ماند:

۱— «فرهنگ استعماری»، که به‌صورت آداب و روابط اجتماعی و طرز تفکر و تعلیم و تربیت جدید اقوام استعمارشده به‌حیات خود ادامه داد.

۲— سرسپردگان و عوامل وابستهٔ سیاسی آشکار و پنهان استعمار، که در هیأت دستجات و شخصیت‌های سیاسی فرهنگی و اجتماعی بومی خلأ قدرت موجود را پر ساختند.

۳— «سرمایه‌گذاری» استعمارگران در بخش‌های حساس اقتصادی، که از آن پس عنوان «مشارکت» پیدا کرد و برای صدور تکنولوژی و تخصص به کشورهای استقلال یافته، ضروری و اجتناب‌ناپذیر انگاشته شد.

دو مورد اخیر همواره به‌عنوان شاخص‌ترین میراث استعماری، محل بحث و فحص تحلیلگران سیاسی چپ — خصوصاً مارکسیست‌ها — واقع شده است. اما مورد نخست یا اصلاً موضوع بحث قرار نگرفته و یا به‌صورتی سطحی مورد توجه بوده است. سیاسیون که عادت دارند عموم مسائل را همواره تابعی از متغیر سیاسی محسوب دارند، مسألهٔ فرهنگ استعماری را همیشه به‌عنوان فرعی بر اصل اقتصادی ـ سیاسی استعمار تلقی می‌کنند و برای آن، موضوعیتی خاص قائل نمی‌شوند. افرادی آشنا چون فانون، کاتب یاسین و آل‌احمد نیز با آنکه مشخصاً به‌مسائل فرهنگی عطف نظر داشته‌اند، با اینهمه هرگز به‌صورت نوعی و اسم حاکم بر تاریخ جدید غرب که متضمن نوعی «بینش و تفکر جدید» نسبت به‌وجود و موجود است، رجوع نکرده و در سطح ظواهر باقی مانده‌اند. به‌عبارت

دیگر، آنها آثار ظهور باطن جدید اقوام و اسم استعمار شده را موضوع اصلی بحث خود قرار داده‌اند و هرگز استعمار و امپریالیسم را فی‌المثل در متن آثار دانته و سروانتس و یا متدولوژی فرانسیس بیکن، «می‌اندیشم پس هستم» دکارت، «وجدان اخلاقی» کانت، دیالکتیک هگل و اگزیستانسیالیسم سارتر، جستجو نکرده‌اند. از اینرو راه‌حل‌های پیشنهادی آنان — اگرچه توأم با حسن نیت است — اغلب به‌درآمدن از یک چاه و سقوط کردن در چاه دیگر می‌ماند. چه، تغییر غذا، پوشاک، مسکن و حتی زبان بومی و تقلید میمون‌وار بومیان از استعمارگران در آداب و رسوم فردی و جمعی، مصداق کامل آنچه «فرهنگ استعماری» نام دارد محسوب نمی‌شود، بلکه فقط وجه ظاهر تحول درونی و باطنی اقوام بومی‌مستعمرات را در گذرگاه تاریخ جدید نمایان می‌سازد.

انقلاب سیاسی ـ اجتماعی ـ اقتصادی ـ فرهنگی که مورد نظر انقلابیون باریک‌بین جهان سوم است، چنانچه ناظر به‌گذشت از حوالت تاریخی بشر خودـ بنیاد جدید نباشد، همچون حرکت دورانی پرگاری است که با ثابت‌ماندن محور آن در صورت نوعی جدید، دوباره به‌مبدأ خود بازمی‌گردد. حداکثر حاصل این دور باطل، تبدیل کشور استعمارشدهٔ دیروز به کشور امپریالیست جدیدی است که به‌جای اربابان دیروز نشسته و جغرافیای سیاسی جهان را مختصری تغییر داده است.

بنابراین می‌توان گفت یک انقلاب تام و تمام که به‌ایجاد عالم و آدم جدیدی منجر خواهد شد، تنها در صورتی متصور است که با خودآگاهی تاریخی و گذشت از موضوعیت نفسانی و بشرانگاری جدید همراه باشد و به‌پایان تاریخ تفرقه و الحاد موجود و آغاز دورانی دیگر که در آن، ساحت قدس توحید گشوده است، منتهی گردد. چنین انقلابی، بالذات فرهنگی — به وسیعترین معنای لفظ — است، یعنی مبتنی بر انقلاب در بینش و تفکر — باطن — انسان و تجدید عهد او با «الله» است که البته با دگرگونی کامل ظواهر زندگی او نیز تلازم تام دارد.

***

کتاب حاضر که نوشتهٔ مارتین کارنوی استاد آموزش و پرورش دانشگاه استانفورد (کالیفرنیا) است مسألهٔ آموزش و پرورش جدید را تنها از زاویهٔ محدودی نگریسته و خصوصاً بر وجه سیاسی و اقتصادی آن تأکید دارد. نویسنده چه در هنگام طرح «کلیات» و چه در مقام ارائه پیشنهاد در باب انقلاب‌فرهنگی تام و تمام، هرگز نتوانسته است با گذشت از ظاهر و صورت به‌باطن و معنا، علةالعلل مشکلهٔ موجود تعلیم و تربیت جهان را — که همانا اسم حاکم بر دورهٔ جدید است — دریابد. لذا هرچند تحقیقات وسیع و ارجمند او به‌افشای توطئه‌های

امپریالیستی در زمینه تعلیم و تربیت انجامیده است و خصوصاً ذکر مستندات در کتاب، بدان وجهه‌ای واقعی و علمی داده است، معهذا عدم وقوف وی به ماهیت تاریخی امپریالیسم، بخش کلیات و پیشنهادهای کتاب را برای یک انقلابی آگاه به‌ادوار تاریخی و خودآگاه نسبت به‌عصر خویش، از درجه اهمیت ساقط می‌کند.

اما این بدان معنا نیست که موضع «نه شرقی، نه غربی» نویسنده را مغتنم ندانیم و پرده برداشتن از روی بسیاری فجایع فرهنگی و سیاسی را ناچیز انگاریم. خصوصاً در شرایط فعلی انقلاب اسلامی که مسألهٔ تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش موضوع بحث مجلس شورای اسلامی قرار گرفته است، مطاوی این کتاب —که در آثار تألیف و ترجمهٔ فارسی بی‌سابقه است— می‌تواند محل استفاده شایان قرار گیرد، بدین شرط که بنابرآنچه در مقدمه اشارت رفت، سیر از ظاهر به‌باطن امور هرگز مورد غفلت واقع نشود و تعلیم و تربیت اصیل دینی که وجهی از توحید دل‌آگاهانهٔ اسلامی است در حجاب توجیهات اومانیستی روشنفکران ناآگاه مستور نماند.

خوشبختانه مترجم محقق خانم محبوبه مهاجر با تسلط کامل بر صورت و معنای کتاب و تحقیق مبسوط در اطراف مسائل مطروحه در آن، به شایستگی از عهدهٔ برگردان متن انگلیسی به زبان فارسی برآمده‌اند. امید آنکه ثمرهٔ این کوشش دردمندانه، دربرخورد آگاهانه با امور فرهنگی و خصوصاً مسائل آموزش و پرورش و آموزش عالی، مؤثر و کارساز باشد و سفسطهٔ دیرینهٔ عوامل فرهنگی امپریالیسم را در باب تباین ذاتی شئون علمی و تکنیکی غرب از اغراض ایدئولوژیک و سیاسی آن، خنثی سازد. انشاءالله.

تهران- ۱۳۶۶ هجری شمسی
محمد رجبی

پیشگفتار

آرای افراد زیادی موجب نگارش «آموزش‌وپرورش در خدمت امپریالیسم فرهنگی» شد، ولی ازنظر فکری خصوصاً مدیون مارکوز رسکین[1]، ایوان ایلیچ[2] وآلبر ممی[3] هستم که نوشته هایشان چارچوب تحلیلی کتاب حاضر را تشکیل می‌دهد. گروهی از اقتصاددانان ومورخان آموزشی دانشگاه کیمبریج، ماساچوست، از جمله سمیوئل بولز[4]، هربرت‌ـ گین تیس[5]، ماروین لازرسون[6] و مایکل کتز[7] نیز تأثیر عمیقی بر افکار نگارنده داشته‌اند گواینکه ممکن است باتمام تعابیرشان موافق نباشد.

ولی از جهتی دیگر لازم می‌دانم از همهٔ همکارانم تشکر کنم، زیرا به‌یاری آنان بود که توانستم از خلال انبوه مطالب خواندنی، و به‌طور روزمره، به‌شناخت تعامل آموزش‌وپرورش و جامعه درهند مستعمره و آمریکای لاتین سده نوزدهم نائل شوم. درفهرست مطالب کتاب از مارکس‌وایس[8] و ایزورابلونی‌اشمیت[9] به‌عنوان نویسنده همکار در بخشهای مربوط به‌هند و آمریکای لاتین نام برده‌ام که البته این بخشی از سهم کل آنها دراین کتاب است. ییل برانستاین[10] نیز ازنظر

---

1. Marcus Raskin 2. Ivan Illich
3. Albert Memmi 4. Samuel Bowles
5. Herbert Gintis 6. Marvin Lazerson
7. Micheal Katz 8. Marc Weiss
9. Isaura Belloni Schmidt 10. Yale Braunstein

تحقیقی کمک شایانی کرده است. همچنین لازم می‌دانم از جینت‌لینچ[۱] به‌خاطر تایپ ماهرانه دستنوشته و تایپ مجدد آن تشکر کنم. دان‌آدامز[۲]، ریچارد سک[۳]، رالندپالستون[۴]، فیلیپ التبچ[۵] و اقبال‌احمد پیش‌نویس کتاب را خواندند و اظهارنظرهایی کردند. لازم می‌دانم از آنها به‌خاطر وقتی که صرف خواندن نوشته همکار خود کردند و به خاطر کمکهایشان به‌اصلاح آن تشکر کنم.

بنیاد اسپنسر[۶] از محل اعتبارات طرحهای ابتکاری دانشکده علوم‌تربیتی دانشگاه استنفورد، کمک مالی تحقیقاتی کرد که سپاسگزارم.

و بالاخره بیش از همه رهین خانواده‌ام جودیت[۷]، دیوید[۸] و جاناتن[۹] هستم که متحمل نگارش به‌ظاهر بی‌پایان این کتاب و تعهد مشتاقانه‌ام نسبت به هرچه بهتر منتشر ساختن آن شدند.

1. Seannette Lynch 2. Don Adams
3. Richard Sack 4. Roland Paulston
5. Philip Altbach 6. The Spencer Foundation
7. Judith 8. David 9. Jonathan

همان‌طورکه امپریالیسم روم پایه‌های تمدن جدید را ریخت و ساکنان وحشی این جزایر (بریتانیا) را به‌مسیر ترقی سوق داد، ما نیز امروز در آفریقا دین خود را مجدداً ادامی‌کنیم و مشعل فرهنگ و ترقی را به نقاط تاریك این‌کره، به جایگاه توحش و بیداد می‌آوریم و درعین‌حال نیازهای مادی تمدن خود را نیز برمی‌آوریم... ما این کشورها را درتصرف خود نگه می‌داریم چون نبوغ نژادی ما حکم می‌کند که استعمارکنیم، تجارت کنیم و حکومت‌کنیم[1].

... نظام آموزش همگانی ابزار نیرومندی برای ابقای نظم اجتماعی‌حاضر است... به‌کودك...یادداده می‌شود که تسلیم قدرت شود، خواست دیگران را به‌عنوان اصل و قاعده بپذیرد و درنتیجه عاداتی در ذهنش تشکیل بشود که در دورهٔ بزرگسالی جملگی به‌سود طبقه حاکم است[2].

---

1. Lord Lugard, "The Dual Mandate in British Tropical Africa" 1922.
2. Harry Kelly "The Modern School in Retrospect" 1925.

فصل ۱: مدرسه و جامعه

در اکثر جوامع، آموزش رسمی نهاد مهمی برای انتقال دانش و فرهنگ از نسلی به‌نسل دیگر و پرورش آن دسته از خصایص آدمی است که به بازده اقتصادی، ثبات اجتماعی و ایجاد دانشهای جدید کمک‌می‌کند. بخشی‌از این دانش همان نظری است که جامعه نسبت به‌خود نظام مدرسه پیدا می‌کند. برای آنکه یک نهاد نقش مهمی درجامعه ایفا کند لازم است «مشروع» باشد یعنی مردمی که از آن استفاده می‌کنندباید معتقد باشند که این نهاد درخدمت منافع و نیازهایشان است.

مربیان، مدیران و معلمان بر کارکرد مدرسه درجهت تنویر افکار تأکید می‌کنند، اینها مدعی‌اندکه آموزش رسمی جزء مهمی از فرایند مادام‌العمر آموزش‌وپرورش است که نه‌تنها شناخت پدیده‌های مهم بلکه خود فرایندیادگیری را نیز به‌جوانان می‌آموزد. کارفرمایان مدرسه را وسیله‌ای برای فراهم‌آوردن مهارتها و آماده‌ساختن جوانان برای کارکردهای اقتصادی در جامعه‌ای که مرتباً تکنولوژی‌اش پیچیده‌تر می‌شود می‌دانند که‌ازآن‌جمله‌است‌اجتماعی کردن‌آنها برای جا افتادن در انواع جدید سازمانهای اقتصادی. پدران و مادران‌و مآلاً خود شاگردان، مدرسه را راهگشایی به‌سوی کسب درآمد بیشتر و موقعیتی برتر، گاهی درجهت موقعیت در اقتصادی مبتنی‌بر رقابت و ناظر برموفقیت می‌شمرند. فقرا خصوصاً اهمیت کارکرد اخیر مدرسه را قطعی می‌دانند زیرا تحرک اجتماعی[1] ممکن است به‌معنای اختلاف بین فقر مدام و دسترسی به‌جامعهٔ مصرفی باشد.

در سطح ملی، این اثرات مفروض مدرسه بر کل جامعه نیز تعمیم داده می‌شود. چون مدرسه به‌عنوان جزء مهمی از آموزش مادام‌العمر فرد تلقی‌می‌شود لذا بسیاری بیدرنگ به‌این نتیجه می‌رسند که هرقدر افراد ملتی کمتر مدرسه‌دیده

---

1. Social Mobility

باشند نادان‌تر و بی‌تمدن‌ترند. ملتها به‌این باور رسیده‌اند که برای متمدن شناخته‌شدن باید باسواد شوند و برای باسوادشدن باید به‌مدرسه بروند. نتیجهٔ فرعی این قضیه آن است که مدرسه فی‌نفسه نیرویی آزادیبخش (متمدن‌ساز) بوده و شرط قبلی لازم برای مشارکت ملل با کشورهای توسعه‌یافته در طرح جهانی پیشرفت مادی است.

> وضع حاضر فرق می‌کند. علیرغم باری که بر دوش کشورهای توسعه‌یافته، طی همین مراحل توسعهٔ اقتصادیشان بود، تکنولوژی کنونی و دانش موجود مستلزم افزایش مستمر مهارتها و آموزش نیروی کار است. اگر کشوری بخواهد ازنظر اقتصادی پیش برود و در تجارت بین‌المللی شرکت فعال داشته باشد باید افراد خود را باسواد کند(۱).

به‌این ترتیب مفهوم پیشرفت مادی و اخلاقی فرد همراه با مفهوم تحرک اجتماعی که جملگی مدیون مدرسه قلمداد می‌شوند، به‌رشد و پیشرفت اقتصاد ملی، و سپس به‌ملتها، از طریق سرمایه‌گذاری در آموزش رسمی، و درنتیجه بالا‌رفتن درآمدسرانه افراد، و«متمدن‌شدن»، و ترفیع موقعیتشان درمیان سایر ملتها درجهانی رقابت‌جو و رویه‌صنعتی شدن، تعمیم داده می‌شود.

مشروع‌ساختن مدرسه به‌این شیوه خصوصاً مهم است چون مدرسه رابطی است میان ساخت اقتصادی و اجتماعی و فکر و مغز کودکان که‌نیروی کار و شرکت‌کنندگان سیاسی آتی‌اند. امروزه کارکرد مدرسه طوری برای ما توجیه می‌شود که گویی در جوامع عاری از عدالت و انصاف و از نظر اقتصادی راکد، مدرسه است که موجبات آزادی فرد و جامعه را فراهم آورده و می‌آورد(۲). به موجب این‌نظر، نظام آموزش‌رسمی به‌عنوان ممیز عینی افراد باهوش و منطقی برای احراز برترین مقامات سلسله مراتب اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، به‌مقابله با بیعدالتیها و ناکارایی‌های اجتماعی می‌رود.

در کتاب حاضر نشان خواهیم داد که این نظر گمراه‌کننده است. نظر ما این است که مربیان آموزشی، دانشمندان علوم اجتماعی و مورخان نقش‌مدارس غرب را در جهان سوم و درخود کشورهای صنعتی به‌غلط تعبیر کرده‌اند. استدلال ما این است که آموزش‌وپرورش رسمی غرب بارهاپیش از آنکه نقش‌آزادیبخشی داشته‌باشد به‌صورت‌بخشی‌از سلطهٔ امپریالیستی‌به‌اکثر کشورهاراه یافته است(۳). مدرسه با هدفهای امپریالیسم یعنی سلطهٔ طبقهٔ مسلط یک کشور براقتصاد و

سیاست مردم کشور دیگر همساز بوده است. قدرتهای امپریالیستی به یاری مدرسه کوشیدند استعمارزده را برای اجرای نقشهای موردنظر استعمارگر تعلیم دهند. مدرسه حتی در داخل خود کشورهای سلطه‌گر هم بیعدالتیهای اجتماعی را از بین نبرده است. نظام آموزشی نیز در عدالت و برابری دست کمی از خوداقتصاد و جامعه نداشته است. استدلال ما خصوصاً دراین جهت است که مدرسه به‌وجود آمد تا سازمان تولید و قدرت سیاسی ذاتاً نابرابر و غیرعادلانه‌ای را در کشورهای امپریالیستی حفظ وابقا کند.

دلایل اثبات این مدعای خود را به‌طورکلی از داده‌های جدید به‌دست نیاورده‌ایم بلکه از تحلیل و تفسیر اسناد وکتابهای موجود یعنی از منابعی استخراج کرده‌ایم که مسلماً در اختیار همان کسانی هم هست که سعی می‌کنند ما را نسبت به‌نقش مدرسه در توفیق فقرا و خیراندیش کردن اغنیا متقاعد کنند. این افسانه‌ها چرا جاودانه شده‌اند؟ چرا شناخت ما نسبت به‌مدرسه چنین بوده است؟ به‌اعتقاد ما علت این است که خود دانش نیز «استعمار شده» است (٤): دانش استعمار شده ساخت مرتبه‌بندی شده جامعه را دوام می‌بخشد. مادامی‌که مردم گمان می‌کردند کار مدرسه همان است که مسئولان امور ادعا می‌کنند، این امیدواری هم بوده که تلاشی درجهت تغییر مدارس نکنند. کسانی که از مدرسه به‌عنوان وسیله‌ای برای تحرک تودهٔ مردم حمایت می‌کردند یا می‌خواستند این اسطوره را به‌منظور حفظ ساخت اجتماعی و به‌نفع خود جاودانی کنند و یا تحصیلکرده‌های «غیرذینفع» بودند آنچنان استعمارزده که به‌قواعد نظام موجود درمورد محدودیت انتقاد از خود تن داده بودند.

به سوی نظریه‌ای دربارهٔ مدرسه و جامعه

نظریهٔ «سنتی» دربارهٔ مدرسه مبتنی‌بر این عقیده رایج است که آموزش‌و پرورش غربی مردمان را از جهالت و عقب‌ماندگی بدرآورده و به‌روشن اندیشی و تمدن رهنمون می‌شود. این عقیده احتمالاً از نظر کیمیاگران سدهٔ هفدهم نشأت گرفته است:

> سعی در گذراندن همهٔ مردم از مراحل پیاپی تنویر، پیوند عمیقی با کیمیاگری دارد که **هنربزرگ** سالهای زوال قرون‌وسطی بود. **جان آسون**

کومنیوس[1] راکه اسقفی از اهالی موراوی،حکیمی جامع‌الاطراف و صاحب سبک و متخصص فن تربیت بود به‌حق یکی از بانیان مدارس جدید خوانده‌اند. وی از نخستین کسانی بودکه‌پیشنهاد آموزش اجباری درهفت یا دوازده مرتبه را دادند. او درکتاب خود موسوم به **تعالیم کبیره**[2] مدرسه را وسیله‌ای‌برای «آموختن همه چیز به‌همه‌کس» می‌داند و طرحی برای تولید زنجیره‌ای دانش ارائه دادکه با این روش آموزش‌وپرورش ارزانتر و بهتر و رسیدن به‌کمال انسانیت برای همگان میسر می‌شد(٥).

کومنیوس برای توصیف هنرتربیت کودك زبان فنی کیمیاگران‌را نیز به‌کار می‌برد: عناصر اولیه (کودکان مدرسه‌نرفته) تصفیه (وارد مدرسه) می‌شوند و ذهن آنان پس از طی دوازده مرحله متوالی تنویر، تقطیرو به‌طلا(کودکان مدرسه‌دیده) تبدل می‌یابد. لذا «آموزش‌وپرورش عبارت شد از جستجوی فرایندی کیمیاگرانه برای ساختن آدمی‌تازه‌که فراخورمحیط‌زادهٔ جادوی علم باشد»(٦).

با ظهور اشکال تولید سرمایه‌داری، این مفهوم تربیتی تحول آدمی نیز تدریجاً در نظریهٔ **تراکم سرمایه**[3] جذب شد. درست همانطورکه ذهن آدمی می‌تواند ازجهل به‌آگاهی متحول شود، کار آدمی نیز می‌تواند ازغیرماهربه‌ماهر، نگرش او از فئودالی به‌بینشی‌عقلائی و رقابت‌جو، و خود او از موجودی خطرناك برای جامعه به‌موجودی نظم‌پذیر تحول پذیرد(٧). افراد آدمی از طریق مدرسه می‌توانند «ارزش» خود را در بازارکار ازحدی بسیار نازل‌که حاصل بیسوادی آنهاست، با طی مدارج‌تحصیلی بیشتر به‌سطوح بالای درآمد برسانند. بدین‌ترتیب استحالهٔ انسان غیرماهر به‌عاملی باارزش برای فرایند تولید سرمایه‌داری یکی از کارکردهای مهم مدرسه درجامعهٔ سرمایه‌داری شد.

علاوه براین مدرسه به‌متحول‌کردن جوامع از فئودالیسم و سنت‌گرایی به

---

۱. John Amos Comenius کومنیوس (۱۵۹۲ــ۱۶۷۰). روحانی و فرهنگی چك، آخرین اسقف موراوی. طرفدار برقراری ارتباط نزدیك میان برنامه‌های آموزش با زندگی روزمره، ایجاد یك نظام آموزش جهانی متضمن فرصتهای مساوی برای زنان، وتدریس به‌زبان بومی (نه‌لاتینی) بود... (دایرة‌المعارف فارسی). برای اطلاع بیشتر دربارهٔ زندگی این حکیم رجوع کنید به: ماير، فردریك، تاریخ فلسفهٔ تربیتی، قسمت اول، ترجمهٔ علی اصغر فیاض، تهران: بنگاه ترجمه ونشرکتاب، ۱۳۵۰. ص۲۷۷-۲۸۸.

2. Magna Didactica 3. Capital accumulation

سرمایه‌داری نیز کمک کرد. ولی مدرسه درعین حالی که بساط ختم فئودالیسم و سایر اشکال سازمان اجتماعی را برمی‌چید دست به کار تحکیم اشکال سرمایه‌داری هم بود. سرمایه‌داری نیز چون سایر سازمانهای اجتماعی دست به‌ایجاد نهادهایی زد که حافظ ساختهایش باشند. بدین‌ترتیب کارکرد مدرسه به‌صورت نظارت بر تغییر اجتماعی (حفظ نظم)، پرورش نیروی کار بهتر برای بازده مادی بیشتر و تبدیل افراد مردم به‌مردان و زنانی درآمد که به‌نحو احسن انجام وظیفه کرده و معتقد به نظام سرمایه‌داری بودند.

منطق تعیین چنین کارکردی برای مدرسه به‌جای تعیین هدفی وسیعتر برای آن که عبارت باشد از «ساختن انسانهایی که به‌جای‌تکرار صرف آنچه‌دیگران کرده‌اند قادر به‌انجام کارهای تازه باشند، افرادی سازنده، مخترع و مکتشف و دارای ذهنی انتقادی که صحت و سقم چیزها را معلوم می‌کند و هر چه را به‌آن عرضه شود بی‌چون وچرا نمی‌پذیرد»(۸) این است که مدافعان سرمایه‌داری به عنوان هدفی فی‌نفسه، معتقدند که نهادهای سرمایه‌داری فراهم‌آورندهٔ کاملترین شکل پرورش و تکامل فرد و جمع هستند. آنها معتقدند که سرمایه‌داری نیرویی انقلابی و مترقی در تاریخ جهان است. بنابراین نظر که در فصل دوم کتاب مطرح خواهیم کردسرمایه‌داری ضد امپریالیسم بوده و افراد را از شر روابط غیر عقلایی وخصمانهٔ انسانها آزاد می‌کند(۹). لذا مدرسه همین قدرکه به هرنسل آدمی کمک می‌کند تا وظایف خود نسبت به‌ساختهای موجود سرمایه‌داری را انجام دهد نیرویی رهایی‌بخش است و انسان سرمایه‌گرا شکل غایی فرایند تغییر و تحول آدمی است. پرورش و تکامل فرد محدود به‌انطباق هر چه کاملتر او با ارزشها و هنجارهای سرمایه‌داری می‌شود: عقلایی‌تر باشد، بیشتر رقابت کند، بیشتر تحت تأثیر پاداشهای بیرونی[1] باشد و نسبت به عوامل بازار و تغییرات اقتصادی و اجتماعی واقع در چهارچوب سرمایه‌داری حساس‌تر باشد.

اگر معتقد باشیم که نخستین کارکرد جامعه، تولید کالای مادی **بیشتر** است در واقع ممکن است سرمایه‌داری سازمان اقتصادی و اجتماعی شایسته‌ای برای رسیدن به‌این هدف و مدرسه نیز به‌این لحاظ که سرمایهٔ انسانی‌بیشتری برای استفاده در فرایند تولید ایجاد می‌کند نیروی مولدی برای توسعه باشد. می‌توان گفت مدرسه وقتی به رشد و توسعهٔ فردی و جمعی کمک می‌کند که موجب افزایش بازده مادی[2] به‌صورت فردی و جمعی شود. با این حال، حتی در قالب همین تعریف محدود از رشد و توسعه نیز ممکن است سرمایه‌داری مثل دیگر

1. Extrinsic Rewards　　2. Material output

اشکال سازمان اقتصادی و اجتماعی کارا نباشد. چون قابلیت تولید کارگری که با فرایند تولید آشناست بالاتر از کارگری است که با این فرایند احساس بیگانگی می‌کند پس در سلسله‌مراتب سرمایه‌داری که کارگر نظارتی بر جریان تولید ندارد تولیدخالص مادی می‌تواند پایین‌تر باشد.

همچنین سرمایه‌داری موجب برقراری رابطهٔ بین‌المللی خاصی بین اقتصادها می‌شود. ولی وجود یک نظام سرمایه‌داری بین‌المللی اگرچه ممکن است برای کشورهای سرمایه‌داری صنعتی کنونی (نزدیک به ۲۰ درصد جمعیت جهان) مؤثر و مفید باشد ولی درست همین نظام برای اقتصاد کشورهای غیرصنعتی کارا نیست.

اگر مفهوم رشد و توسعه را فراتر از این حد که فقط بر افزایش بازده فردی و جمعی تکیه دارد در نظر بگیریم، آن وقت دفاع از این عقیده که در جوامع سرمایه‌داری مدرسه موجب رشد و توسعه می‌شود دشوارتر خواهد شد(۱۰). ممکن است هدف رشد و توسعه ایجاد برابری در مصرف و منزلت اجتماعی[1] به اعتبار کار افراد، بالابردن میزان تحرک بین دو نسل[2]، هم تحرک به‌سمت بالا و هم تحرک به سوی پایین، و شرکت‌دادن هر چه بیشتر مردم در فرایند تصمیم‌گیری نیز باشد. اگر مدرسه به‌شیوهٔ ساخته وپرداختهٔ آن در جوامع سرمایه‌داری کمک قابل ملاحظه‌ای برای رسیدن به‌این هدفها نکند پس فقط به‌معنای کمک به‌افزایش تولید و مصرف انبوه در خدمت رشد و توسعه خواهد بود. وقتی که می‌بینیم همین افزایش تولید و مصرف فقط منحصربه‌گروههای پردرآمد است نقش مدرسه در رشد و توسعه حتی از این هم محدودتر می‌شود.

کارمدرسه چیست؟

استفاده از داده‌های تجربی برای ارزیابی سهم مدرسه در «رشد و توسعه» تا حدودی مفیداست.قراین فراوانی‌وجوددارد که‌نشان‌می‌دهد مدرسه میزان‌درآمد افراد (۱۱) و توانایی آنها را برای کار در یک جامعهٔ پیچیدهٔ «مدرن» افزایش می‌دهد (۱۲). از نظر پیشرفت مادی، اینها اثرات مثبت مدرسه بر رفاه مادی فرد است. کسی که مدرسه رفته است سهم بیشتری از خوان نعمت اقتصادی و اجتماعی نصیبش خواهد شد، **مشروط به‌اینکه همزمان با او دیگری به‌مدرسه نرفته باشد.** اگر میزان تحصیلات کسی بیش از دیگری باشد دسترسی او نیز

1. Social status 2. Intergenerational

به‌منابع مادی اقتصاد بیشتر خواهد بود و لذا بهتر می‌تواند درآمد فردی خود را افزایش دهد. آیا این استدلال را می‌توان به‌تمام ملتهای اقتصاد جهانی تعمیم داد؟ اگر در جامعه‌ای میزان تحصیلات همه مردم بالا برود معنایش این است که تولید همه بیشتر شده و درآمد همه‌کس بالا خواهد رفت؟ بعضی ازمطالعات نشان می‌دهند که درکشورهای پردرآمد حدمتوسط سواد مردم هم بالاتر است (۱۳). از چنین داده‌هایی به‌سادگی نتیجه گرفته می‌شود که تحصیلات بیشتر منجر به‌درآمد سرانهٔ بالاتر می‌شود.

بررسیهای دیگر نشان می‌دهند که بالابودن میزان سواد در یک جامعه احتمالاً دال برآن‌است که آن‌جامعه از نظرسیاسی‌دموکراتیک‌تر است(۱۴). این مطالعات تحلیلی‌نشان می‌دهند که‌کشورهای دارای‌سواد سرانهٔبالاتر به اغلب احتمال دارای دموکراسیهای غربی یعنی دارای انتخابات آزاد و حکومت‌پارلمانی هستند. پس نتیجه می‌گیرند که بالابردن حد متوسط سواد در یک جامعه منجر به‌ایجاد نهادهای دموکراتیک‌تر خواهد شد. چنین تعابیری احتمالاً وقتی صحیح است که بالارفتن میزان سواد سرانه با یک سلسله تغییرات دیگر همچون سرمایه‌گذاریهای مادی و توزیع بیش از پیش عادلانهٔ ثروت و درآمد همزمان باشد ولی عوامل مذکور تابع بالابردن میزان هزینه‌های آموزشی نیستند. درسالهای اخیر افزایش سریع میزان سواد الزاماً موجب افزایش میزان رشد نشده و فقط کارگر باسواد را به‌جای کارگر کم‌سواد به‌کار گرفته‌اند و حد متوسط سواد **بیکاران** هم بالاتر رفته است. نظر ما این است که تعداد مشاغل به‌نسبت تعداد افراد باسواد بالا نرفته و لذا ازدیاد حد متوسط مدرسه‌رفتن به‌طور کامل مورد استفادهٔ اقتصاد قرار نگرفته است.

بیایید مسئله را به‌صورت دیگری مطرح کنیم: آیا واقعاً لازم است که برای بالابردن بازده اقتصادی سرانهٔ ملی سرمایه‌گذاری انبوه در آموزش‌وپرورش رسمی بشود؟ بسیاری از مهارتهای شغلی را احتمالاً ضمن کار کسب می‌کنند و نه در مدارس. آموزش حین خدمت به‌مراتب ارزانتر از مدرسه است و در بسیاری از مشاغلی که نیاز به‌مهارت دارند، این نوع آموزش را می‌توان جایگزین‌مدرسه کرد. در همین اواخر بود که شرکتهای صنعتی و تجارتی امریکا به‌جای‌استخدام فارغ‌التحصیلان کالجها که احتمالاً رغبت چندانی به‌کارآموزیهای خاص این شرکتها نشان نمی‌دادند، فارغ‌التحصیلان باهوش و یا حتی ترک‌تحصیل‌کرده‌های مدارس متوسطه را به‌کار می‌گرفتند و از یک پادوی دفتری بتدریج یک فرد اجرایی می‌ساختند (۱۵). پیش از جنگ جهانی دوم، مهندسان و وکلاء نیز در امریکا غالباً از راه شاگردی تعلیم می‌دیدند. ولی به‌مرور که تحصیلات

متوسطه مترادف با پایین‌بودن لیاقت اجتماعی یعنی مترادف با فقدان خصایص اجتماعی «لازم» برای اشتغال به‌تجارت و صنعت یا مشاغل سطح بالا شد، شرکتهای بزرگ نیز فقط فارغ‌التحصیلان کالجها را استخدام کردند و فقط این دسته از فارغ‌التحصیلان بودند که به‌انواع مشاغل حرفه‌ای دست می‌یافتند.

زیمل‌من[1] معتقد است که اهمیت رابطهٔ بین آموزش رسمی و قابلیت تولید به‌اهمیت رابطهٔ بین قابلیت تولید و ساخت شغلی[2] نیست. توضیح آنکه، اگر در کارخانه‌ای درصد کارگران ماهرش بالاتر باشد قابلیت تولید آن کارخانه ولو آنکه کارگرانش نسبت به کارخانهٔ دیگر آموزش رسمی کمتری دیده باشند بیشتر است (۱۶). ظاهراً آموزش ضمن کار از نظر ایجاد انواع خاصی از مهارت یعنی مهارتهایی که مستقیماً به‌تولیدمربوط‌می‌شوند نسبت به‌آموزش رسمی باصرفه‌تر است (۱۷). بنابراین اگر مبنای کارکسب این دسته از مهارتها باشد و بس، انواع مختلف کارآموزی ممکن است به‌مراتب ارزانتر از آموزش رسمی تمام شوند.

ولی این هم ساده‌اندیشی است که فرض کنیم مدارس فقط جای پرورش مهارتهای شغلی است. این تنها کارکرد، حتی کارکرد اولیهٔ مدرسه هم نیست. مدرسه ناقل فرهنگ و ارزشها و راهگشای کودکان به‌سوی نقشهای اجتماعی گوناگون است. مدرسه به‌حفظ نظم اجتماعی کمک می‌کند. تصور حذف مدرسه به‌عنوان تعیین‌کنندهٔ نقش بی‌آنکه تغییراتی جدی در خود ساخت اقتصادی و اجتماعی داده بشود دشوار است. مدرسهٔ دولتی[3] نهادی بوده که در درون ساخت اقتصادی و اجتماعی سرمایه‌داری به‌وجود آمد تا افراد را برای اجرای نقشهای گوناگون این ساخت آماده کند. کسانی که دارای بهترین خصایص از نظر جامعه و اقتصاد یعنی دارای توانایی کلامی، وقت‌شناسی و حساسیت درونی شده[4] نسبت به‌پاداشهای بیرونی به‌جای پاداشهای درونی باشند در مدرسه نیز کارشان از همه بهتر است. در مجموع، مدرسه در جوامع سرمایه‌داری نصیب بیشتری به افراد شایسته از نظر نهادهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی سرمایه‌داری می‌رساند. بدین‌ترتیب، مدارس بعضاً تعیین‌کنندهٔ موقعیت کسانی هستند که خصایص لازم توسط ساختهای اقتصادی سرمایه‌داری را دارند، حال آنکه در

---

1. Zymelman 2. Occupational structure

۳. Public School= Commom School. منظور مدارس رایگانی که بودجهٔ آنها ازمالیات شهروندان تأمین شده و زیر نظر دولت اداره می‌شوند. ـم.

4. Internalized

جامعهٔ فئودالی منشأ خانوادگی تنها منبع تعیین مقام اجتماعی فرد در آینده بود. وقتی ساخت اقتصادی جامعه از یک رابطهٔ تولیدی به‌رابطهٔ تولیدی دیگری تغییر می‌یابد، نظیر آنچه در چین وکوبا روی داد، مدرسه نیز کارکردی عمدتاً حرفه‌ای پیدا می‌کند. در این‌صورت، دوگانگی بین مدرسه وکار به‌شدت کمتر شده و **محل کار** به‌جای آنکه مؤسسه‌ای جدا از محیط کار باشد محلی برای انتخاب افراد به‌منظور انجام وظایف گوناگون می‌شود. در جوامع سرمایه‌داری، مدرسه عامل مهمی بـرای تعیین نقش اجتماعـی آینـده فـرد است حتی اگـر چیـزی برای استفادهٔ شغلی او در آینده هم یاد ندهد.

معـذلک، آیـا آمـوزش همگـانـی[1] راهـی بـرای بـرابـر ساختن توزیع درآمد نیست؟ الزاماً خیر. دلیلی در دست نیست که نشان دهد این نوع آموزش که بیشتر بر مبنای تحصیلات و درآمد والدین افراد توزیع می‌شود (شیوهٔ موجود در اکثر جوامع سرمایه‌داری حاضر) موجب برابری توزیع درآمد و ثروت هم‌بشود. افزایش حد متوسط تحصیلات رسمی مردم بدون تغییر تـوزیع طبقاتی این نـوع تحصیلات‌ساخت کنونی‌درآمدها را به همین‌شکل موجودباقی‌خواهد گذاشت(۱۸). چون کودکان ثروتمند دسترسی بیشتری به سطوح تحصیلی بالاتر دارند و میزان تحصیلات کودکان فقیر خیلی کمتر است پس دلیلی هم وجود ندارد که معتقد شویم فراهم کردن امکان تحصیل برای همهٔ مردم لزوماً در نصیب فرد در جامعه نیز تفاوت زیادی ایجاد می کند. دیده می‌شود در جوامعی که درآمد سرانهٔ افراد خواه بر اثر اکتشاف معادن طبیعی چون نفت و یا بر اثر رشد صنعت به سرعت افزایش می‌یابد، تحرك افقی[2] (حـرکت از روستاها بـه مناطق شهری) و تحرك عمودی[3] (پدرکشاورز است و پسر کارگر غیرماهر شهری) بسیار زیاد است، ولی میزان درآمدی که نصیب گروههای مختلف طبقه درآمدبگیر[4] جامعه می‌شود، در طی زمان تغییری نکرده وحتی نابرابرترهم می‌شود مگر آنکه‌تلاشهای آگاهانه‌ای برای‌توزیع مجدد ثروت و درآمد به‌عمل آید(۱۹).

اگر کل جامعه هم ارزش زیادی برای برابرساختن درآمدهـا قائل باشد، حتی ثابت‌سـاندن توزیع نیز ممکن است بـه معنای بدترشدن وضع جامعه باشد. ایالات متحد آمریکا مثال بجایی‌است. استمرار فقر درقلب وفور ونعمت، زیانهای محسوس و نامحسوسی برای کل جمعیت این کشور داشته است. اگرچه درآمد سرانه و مصرف سرانهٔ مردم آمریکا بین سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ افزایش یافت

1. Mass education
2. Horizontal mobility
3. Vertical mobility
4. Income -class

ولی به احتمال قریب به یقین مردم این کشور به‌طور متوسط در سال ۱۹۷۰ بیشتر احساس نارضایتی می‌کردند تا در سال ۱۹۶۰ چراکه توقعات آنها نسبت به‌نحوهٔ توزیع و بهترشدن وضعشان برآورده نشده بود.

ممکن است سایر اثرات روانشناختی مدرسه نیز در تعیین سهم مدرسه در جامعه مؤثر باشند: ممکن است فرد و جامعه با داشتن تحصیلات بیشتر احساس رضایت بیشتری کند ولو آنکه این تحصیلات موجب افزایش درآمد مردم، افزایش توانایی آنها برای انجام وظیفه در یک وضعیت تکنولوژیکی پیچیده‌تر و افزایش میزان مشارکتشان در امور سیاسی، و یا بهتر شدن توزیع درآمدها نشود. در جهانی که سواد خواندن و نوشتن «چیز خوبی» شمرده می‌شود ممکن است رضایت نفس شخص نیز صرفاً به لحاظ دانستن همین مهارتهای ساده بیشتر باشد. سالیان درازی است که مربیان آموزشی بر این جنبهٔ سواد رسمی تأکید کرده‌اند. از طرف دیگر، مدرسه رفتن کار پرزحمتی است و این اثر منفی و بلاواسطهٔ مدرسه بر کودکان است که ظاهراً از نظر بیشتر مربیان آموزشی دور مانده است.

زحمت مدرسه‌رفتن برای کودکی که درواقع اوقاتی را در مدرسه‌می‌گذراند چنانکه **واقعاً** چیزی برای خواندن یا نوشتن بیاموزد می‌تواند چنان اثر پایداری داشته باشد که دیگر سواد خواندن ونوشتن صرف نمی‌تواند وسیلهٔ ارضای نفس او باشد. سرنوشت بسیاری از کودکان جهان این است که به مدرسه بروند و رد بشوند. آیا اثر منفی مردود شدن بر ارضای نفس فرد با اثرات مثبت مدرسه مثل باسواد شدن، درآمد بیشتر و غیره همسنگ است؟ درمجموع، آیا اثر منفی خالص مدرسه برای «مردودین» بر اثرات مثبت آن برای شاگردان موفق نمی‌چربد؟ اگر مثلاً درآمریکای لاتین که ۶۰ درصد کودکانی که وارد مدارس می‌شوندموفق به‌اتمام کلاس سوم نمی‌شوند، آیا رفاه کلی آنها به‌نسبت افزایش رفاه ۴۰ درصدی که به مراتب تحصیلی بالا دست یافته‌اند کمتر نشده است؟ تکلیف کسانی که جزء نیروی کارند و سوادی هم ندارند و آنها که هرگز پایشان به مدرسه نرسیده چه می‌شود؟ آیا وضع اینها به این علت که مشتی نسبتاً قلیل از مردم به‌دبیرستان و دانشگاه رفته‌اند بدتر نیست؟ تا کنون هیچ مطالعه‌ای که به این سؤالات پاسخ دهد انجام نشده است. فقط می‌شود فرض کرد که چون بخشی از جامعه تحصیلات بالا داشته باشند کسانی که تحصیلات کمتری دارند یا بکلی بیسوادند بیش از پیش متوجه می‌شوند که در رده‌ای پائینتر از میانگین درآمد و پایگاه اجتماعی[1] قرار دارند. احتمالاً این دسته از افراد به شکل دائم‌التزایدی خود را نسبت به

1. Social status

بخشهای پویای جامعه در حاشیه احساس خواهند کرد.

مدرسه (و همهٔ اشکال آموزش و پرورش) علاوه بر سود و زیانهایی که احتمالاً از نظر روانی دارد، از لحاظ منابع نیز متضمن هزینه های «واقعی» است. حقوق معلمان از بودجهٔ بخشهای دولتی و خصوصی پرداخت می‌شود و دانش‌آموزان هم بالاتر از سنین بخصوصی چون به مدرسه می‌روند بعضی از فرصتهای اقتصادی را از دست می‌دهند. خانواده‌ها غالباً مجبورند قسمتی از هزینهٔ روپوش، کتاب، وسیلهٔ نقلیه و در بسیاری از کشورها شهریهٔ فرزندان خود را بپردازند. در صورتی که بخواهیم مدرسه سرمایه‌گذاری باارزشی در وقت و بودجه برای دانش‌آموز و خانواده‌اش باشد، منافع واقعی و روانی یعنی منافع نقدی و غیرنقدی آن باید بر مخارج واقعی و روانی آن بچربد. برای کل جامعه، منافع خالص مدرسه باید بیش از کل هزینه های آن باشد البته با در نظرگرفتن تأثیر مدرسه بر کسانی که به مدرسه نمی‌روند یا به مدرسه نرفته‌اند و کسانی که به‌علت تق و لق‌شدن مدارس یا به‌علت آنکه امکان دسترسی به تحصیلات‌بیشتر نداشته‌اند تحصیلات زیادی ندارند. در مطالعات مربوط به سود و زیان نسبی مدرسه، فقط به محاسبهٔ درآمد افراد تحصیلکرده و هزینه های نقدی که‌آن افراد و جامعه‌برای تحصیلاتشان صرف کرده‌اند اکتفا شده است. در واقع اگر هزینهٔ روانی- اجتماعی مدرسه برای کسانی که به مدارج تحصیلی بالاتر نمی‌رسند هنگفت باشد مزاید حاصل از مدرسه را بیش از حد برآورد کرده‌ایم.

نظر **ایلیچ** این‌است که‌اثرخالص‌مدرسه‌بر جامعه‌منفی است. مدرسه کودکان را تحقیر می‌کند، و به بزرگسالان نیز بر حسب میزان تحصیلاتشان و نه به‌اعتبار علاقه و یا استعداد بالقوهٔ آنها (چون به این‌استعداد اجازهٔ رشد نمی‌دهند) وظایفی محول می‌شود و جامعه به سوی تخصص سوق داده می‌شود: هرقدر میزان تحصیلات شخص بیشتر باشد، غالباً عقیدهٔ او هم صرفنظر از میزان شعور، انسانیت و یا دیگر عواملی که احتمالاً مهمتر از مهارتهایی است که در مدرسه می‌آموزد، معتبرتر است نتیجتاً ایلیچ مدعی است که تکنولوژی جوامع صنعتی حاضر چاره‌ساز نیازهای مردم نبوده بلکه پاسخگوی‌نیازهای مشتی متخصص است؛ متخصصان با استفاده از زبان خاص خود تکنولوژی و دانش را با رمز و راز درآمیخته‌اند و این خود تودهٔ مردم را از شناسایی روابط موجود در جامعه عاجز ساخته و آنان را از تکنولوژی و نظارت بر آن بدور می‌سازد(۲۰).

بحث **ایلیچ** بر واقعیتی سهم استوار است: آموزش رسمی به‌مقیاس وسیعی بر مبنای خصایص پدر و مادر و حتی پدر بزرگ و مادربزرگ بر مبنای ثروت، درآمد، میزان تحصیل و شغل آنها توزیع می‌شود. افسانهٔ عینیت‌مدرسه درسنجش

عملکرد تحصیلی شاگردان یک سلسله از عوامل خارج از مدرسه را که در شرایط موجود اهمیت قاطعی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دارند نادیده می‌گیرد. این عوامل عبارتند از وضع تغذیه و بهداشت در خانه؛ میزان کمک پدر و مادر به انجام تکلیف مدرسه؛ میزان توقع پدر و مادر از فرزند و استطاعت خانواده در ادامهٔ تحصیلات فرزند به جای فرستادن او به‌دنبال پول. ولی حتی اگر کودکان پس از شش‌سالگی تمام اوقات خود را نیز دور از خانواده و در مدرسه بگذرانند و خانواده هیچ‌گونه تأثیری بعد از این سن بر کودک نداشته باشد بازهم می‌بینیم که در اکثر کشورها و در اکثر نقاط، مدرسه در جهت تقویت مهارتهای فرهنگی و کلامی کودکانی است که نخستین سالهای زندگی را در خانواده‌ای ثروتمند و تحصیل کرده گذرانده‌اند.

کودکانی که قدرت کلامی دارند و زیر و بم ساخت قدرت در کلاس درس به‌ویژه نظام تشویق و تنبیه را بهتر می‌شناسند، بیدرنگ می‌توانند به‌جای اینکه سعی کنند بفهمند چه‌انتظاری از آنها می‌رود حواس خود را متوجه یادگرفتن اصل دروس کنند. این قبیل کودکان به‌طور متوسط وقتی در شش‌سالگی پا به مدرسه می‌گذارند، از تغذیه بهتری برخوردارند و نسبت به کودکان خانواده‌های فقیر برنامهٔ درسی برایشان آسانتر است. به‌طور کلی آزمونهایی که برای تفکیک زود-آموزان و دیرآموزان به کار می‌رود اکثراً منتهی به تفکیک کودکان متعلق به خانواده‌های نسبتاً پولدارتر و باسوادتر از بچه‌های متعلق به‌خانواده‌های فقیرتر و بیسوادتر می‌شود. از آنجا که کودکان فقیر عموماً درسشان خوب نیست در همان سالهای نخست زندگی صرفاً به‌خاطر ناتوانی در گذراندن آزمونها و انجام تمرینها داغ «رفوزه» خورده و مشاغلی برایشان مقدر می‌شود که نیازمند مهارت و بداعت کمتری است (۲۱). از این بدتر شاید تصوری است که رفوزه از خود دارد. جامعه از طریق مدرسه و سایر نهادها، تصور افراد ناموفق در مدرسه را نسبت به بی‌لیاقتی و جهالت خود تقویت می‌کند. نتیجه آنکه جامعه به کسانی که‌والدینی دارای شغل و مقامی بالاتر دارند در همان بدو مدرسه‌رفتن آموزش بیشتر(قابلیت کسب درآمد بیشتر) و خودبرتربینی ارزانی می‌دارد و سوادی اندك نصیب کسانی می‌کند که والدینی فقیر و پایین‌مرتبه دارند و ممکن است موجب این تصور در آنها بشود که خود را پایین‌تر از دیگران ببینند.

بدین‌ترتیب، تعداد کثیری از کودکان فرصت هدایت یا مشارکت در افزایش مصرف مادی در بزرگسالی را از دست می‌دهند. در بسیاری از کشورها، بسیاری از کودکان هرگز روی مدرسه به‌خود نمی‌بینند زیرا فرایند انتخاب در مدارس معمولاً طوری شروع به کار می‌کند که مدرسه در اختیار همه کس نباشد.

دیگران هم چندسالی به‌مدرسه می‌روند که برای واردشدن در نیروی کار ماهر و یا کارهای غیرماهر موجود در بخشهای بالندهٔ اقتصاد کافی نیست. اگر در این مدل توسعه مدرسه کارائی زیاد داشته باشد، با معتقدساختن این افراد به‌طور غیرمستقیم به اینکه چون **آمادگی** کافی برای شرکت در فرایند توسعه نداشته‌اند لذا **حقی** نیز در ثمرات توسعه ندارند، به‌حفظ و ثبات نظام موجود کمک کرده است. اصل کلام ایلیچ باز هم این است که افراد بیسواد در جامعه‌ای که به‌مدرسه حرمت می‌گذارد به‌تدریج به‌این عقیده می‌رسند که مثل افراد باسواد **لیاقت** شرکت کامل در فرایند توسعه را ندارند. کسانی که چندسالی مدرسه رفته‌اند ممکن است مستقیماً آثاری از خود بروز دهند که نشان‌دهندهٔ «مردود-بودن» حقشان است. همین عدم موفقیت آنها در راه یافتن به‌مدارج تحصیلی بالاتر دلیل آن است که فاقد خصایص لازم برای برخورداری از یک «زندگی خوب» هستند.

در این مدل توسعه که هدف آن به‌حداکثررساندن رشد است بدیهی است که یک نظام آموزشی کارا عملاً توجهی به برابرساختن فرصتهای اقتصادی ندارد ولو آنکه در حرف شدیداً برجنبه‌های تساوی‌بخشی آن تأکید کنند. اگر قرار باشد کار مدرسه کمک به‌تقویت این **مفهوم** توسعه و همچنین کمک به ازدیاد کارایی نظام اقتصادی باشد، پس باید معلم خوبی نیز برای نقشهای سیاسی باشد. مدرسه باید کودکان را متقاعد ساخته و یا این اعتقاد را در آنان تشدید کند که نظام موجود اساساً بی‌عیب و نقص بوده و نقشهای محول به ایشان **مناسب** آنهاست. جامعه از طریق یک چنین «استعماری» از توزیع مجدد مازاد تولید ملی سرباز زده و ضرورت سرکوب مستقیم تودهٔ مردم را کاهش می‌دهد.

یک نظریهٔ دیگر

تحلیل ما از مدرسه در حال حاضر شاید بیش از حد انتقاد آمیز بـه‌نظر رسد، خصوصاً که به‌اکثر ما این مفهوم القا شده‌است که مدرسه برابرکنندهٔ فرصتها **و** عامل تحرک و تغییر اجتماعی است(۲۲). در واقع، مدرسه در جوامع سرمایه‌داری برای **درصد کوچکی** از مردم فقیر شهرنشین و تعداد فوق‌العاده کمتری از مردم فقیر روستاها به‌مثابهٔ وسیله‌ای است برای رسیدن به‌پایگاهی بالاتر. به‌علاوه ممکن است موجب بروز اختلاف عقاید و پرورش افکار بدیع که احتمالاً عوامل ذهنی مؤثری برای تغییرجامعه هستند بشود. معذلک اینها **هدفهای اصلی** نظام

آموزشی مدرسه و یا ویژگیهای کارکردی[1] آن نیست. اینها عوارض فرعی مدرسه است که به‌موازات تلاش مدرسه برای تحقق کارکرد اصلی خود که همانا انتقال ساخت اجتماعی و اقتصادی از نسلی به‌نسل دیگر به‌شیوهٔ انتخاب شاگرد، تعریف و تعیین فرهنگ و قواعد جامعه، و آموختن مهارتهای شناختی[2] خاص است حاصل می‌شود.

اگر این واقعیت تجربی را بپذیریم که افزایش حدمتوسط سواد در جوامع سرمایه‌داری منتهی به‌ایجاد برابری بیشتر در توزیع ثروت و درآمد نمی‌شود و نیز اگر این نظر را بپذیریم که مدرسه در حال حاضر راهی به‌تغییر ساخت‌اجتماعی نمی‌برد پس کدام نظریه دربارهٔ رابطهٔ مدرسه و ساخت اقتصادی و اجتماعی می‌تواند به‌شناخت ما دربارهٔ کارکرد مدرسه در جوامع سرمایه‌داری کمک کند؟ (۲۳) برای تبیین این موضوع که‌چرا سواد بیشتر موجب توزیع بهتر درآمد نمی‌شود و یا چرا مدرسه اثر نسبتاً ناچیزی برتحرک اجتماعی دارد باید روشن کنیم که چگونه مدرسه کودکان را در قالب نقشهای اجتماعی و اقتصادی موجود در ساخت سرمایه‌داری جا می‌اندازد.

درکتاب حاضر، بحث ما این است که آموزش و پرورش اروپایی یا آمریکایی اگرچه مردم را از قید سلسله‌مراتب سنتی **رها** می‌کند ولی آنها را **اسیر** سلسله‌مراتب سرمایه‌داری می‌سازد. این فرایند در عین حال که شامل عناصر **آزادیبخش**[3] است عناصر **وابستگی**[4] و **از خود بیگانگی**[5] نیز به‌همراه دارد. مهمتر آنکه، مدرسه شرایطی به‌وجود نمی‌آورد که در این شرایط شاگرد بتواند دست به‌کار آزادسازی خود شود. در عوض، حد مجاز آزادی در مدارس را کسانی که‌مهمترین نقش را در تعیین هدفهای جامعه دارند **ضبط و ربط** می‌کنند. در اکثر موارد، جامعهٔ جدید سرمایه‌داری مستقیماً و یا به‌طور غیرمستقیم تحت نظارت بیگانگانی است با فرهنگ، تاریخ و ساخت اجتماعی متفاوت و یا طبقه‌ای از مردم که نسبت به‌اکثریت عظیم مردم نمایندهٔ علائق، شیوه‌های‌مصرف و هویت فرهنگی بسیار متفاوتی می‌باشند. لذا مدرسه مردم را از قید سلسله مراتبی که در آن ممکن است افراد به‌جای آنکه آقای خود باشند خادم دیگران‌می‌شوند (برده و سرف) ولی درعین حال درمورد کارهای روزانهٔ خود به‌مقدار زیادی حق انتخاب و نظارت دارند (مثلاً کشاورزان‌و صنعتگران) آزاد می‌سازد، اما درعوض آنها را اسیر سلسله‌مراتب متفاوتی می‌کند که نقشها و وظایف هریک بر مبنای

1. Functional Characteristics
2. Cognitive Skills
3. Liberation
4. Dependency
5. Alienation

ضوابطی متفاوت تعیین شده است. و در این سلسله‌مراتب مردم سخت وابسته به‌شرایط کار و شرایط اجتماعی هستند که توسط دیگران تعیین شده است. به‌لحاظ همین وابستگی مردم حق انتخاب شخصی و لذا نوعی از آزادی خود را از دست می‌دهند.

پسر کشاورز یا صنعتگری که چند سالی به‌مدرسه رفته و بعد از کارخانه‌ای سر درمی‌آورد، به **کالاهایی** دسترسی می‌یابد که در مزرعه یا در روستا دراختیارش نبوده است: انبوه مردم، فیلمهای سینمائی، لباسهای جدید و احتمال بسیار ضعیفی برای پیدا کردن شغلی پردرآمد. ولی این پسر اختیار وقت و اوضاع و احوال پیراسون خویش را ندارد. آن کشاورز یا صنعتگر می‌توانست بعضی از روزها بدلخواه خود کار بکند یا نکند. البته اگر کار نمی‌کرد احتمالاً تولیدش هم همانقدر کم می‌شد ولی روز بعد همان کار و شغل خود را داشت. کارگر کارخانه باید کارت ورود و خروجش را کنار در ورودی سوراخ کند. اگر این کارگر با سایر کارگران تشکیل یک اتحادیه ندهد چنانچه فلان روز سر کار حاضر نشود چه‌بسا اخراج شده و از نان‌خوردن بیفتد. پسر به‌شکرانهٔ سواد و به‌برکت مهاجرت به‌شهر حق انتخاب برخی از **کالاها** برایش بیشتر است ولی در عوض به‌شرایط کار و شرایط اجتماعی مقرر توسط دیگران که **خارج از اختیار اوست وابسته‌تر** شده است (۲٤).

پس می‌بینیم که در جوامع فئودالی غیرغربی مدرسه نهادی برای تغییر اجتماعی است و از دیدگاه یک ناظر غربی یا یک بومی غیرغربی که برای بهبود وضع اقتصادی خویش مبارزه می‌کند این تغییر ممکن است مثبت بوده و موجب افزایش رفاه آدمی شود. ولی یک ویژگی عمدهٔ این تغییر آن است که مدرسه افراد مردم را از یک سلسله‌مراتب به سلسله‌مراتب دیگر منتقل می‌کند. حتی کسانی هم که به‌مدرسه نمی‌روند از این نقل و انتقال مصون نیستند؛ چون به‌مدرسه نرفته‌اند. آنها در زمرهٔ کسانی قرار می‌گیرند که سوادی ندارند و لذا نزدیک به‌پائینترین درجهٔ ساخت اجتماعی جای می‌گیرند.

استدلال ما این است که مدرسه به‌لحاظ ماهیت این سلسله‌مراتب جدید که خود نمایندهٔ آن است به‌نسبت متساوی در اختیار همه نیست. منظور این است که از کمیت و ماهیت فرایند سواد رسمی می‌توان به‌منظور ابقای نقشها و وظایف مبتنی بر سلسله مراتب گروههای مختلف جامعه از نسلی به‌نسل دیگر استفاده کرد و به‌همین منظور هم استفاده می‌شود. پس به‌موازات تحول جامعه از فئودالیسم به‌سرمایه‌داری، آموزش مبتنی بر مدرسه نیز دیگر چون گذشته عامل تغییر نبوده و بیش‌از پیش وسیلهٔ **حفظ** ساخت اجتماعی موجود می‌شود.

در چنین ساختی ممکن است مردم حق کمتری نسبت به‌زندگی و میزان نصیب خود در مقایسه با گذشته داشته باشند ولی حتی اگر این حق بیشتر هم بشود باز نصیب آنان از ثروت جامعه و اختیارشان بر این ثروت به‌مراتب کمتر است.

مدرسه در خدمت امپریالیسم و استعمار

فرض‌ما این است که بسط و توسعهٔ مدرسه در بافت امپریالیسم و استعمار یعنی همزمان با دورهٔ رونق تجارت و سرمایه‌داری انجام گرفت. ولذا **در شکل کنونی و با هدف کنونی‌اش نمی‌تواند از آن بافت جدا باشد.** معنای فرض ما این نیست که مدرسه تحت تأثیر فرهنگهایی که در آنها پا به‌وجود گذاشت نبوده است. منظور این است که این تأثیر در مقایسه با مناسباتی که مدرسه در اصل می‌بایستی تقویت می‌کرد تأثیری ناچیز بوده است.

بنابراین اگرچه مدرسه در زادگاه خود یعنی در کشورهای قطب به‌تغییر یک سلسله‌مراتب به سلسله‌مراتب دیگر یعنی به‌تغییر سلسله مراتب سنتی فرهنگ استعمار شده به‌شکلی از سلسله‌مراتب سوداگری[1] یا سرمایه‌داری اروپایی کمک کرد ولی این تغییر خیلی دقیق تعیین و تنظیم شده بود. ساخت مدارس از زمانی که از کشورهای قطب وارد شد عمدتاً مبتنی بر نیازهای سرمایه‌گذاران و تجار و فرهنگ همین کشورها بود. به‌طوری که در فصلهای بعد نشان خواهیم داد، مدارس غرب وسیله‌ای بود برای پرورش نخبگان محلی که حکم واسطه میان بازرگانان کشور قطب و کارگران کشاورزی را داشته باشند. در کشورهای مستعمره از مدرسه برای جذب بومیان محل در کار تولید کالاهای مورد نیاز بازار کشورهای قطب و برای کمک به‌تغییر ساخت اجتماعی متناسب با مفهوم اروپایی کار و مناسبات شخصی استفاده می‌شد. در اقتصادهای پیشرفتهٔ سرمایه‌داری نظیر ایالات متحد آمریکا، مدرسه وسیله‌ای بود برای جاانداختن کارگران سفیدپوست و بعدها سایر اقلیتهای محروم در قالب نقشهای اجتماعی که طبقهٔ مسلط سرمایه‌دار تعیین می‌کرد.

از آنجا که مدرسه به عنوان جزئی از امپراتوری به مردم غیراروپائی و به عنوان تابعی از نیازهای سرمایه‌داری به کارگران خود کشورهای قطب عرضه شد، در واقع جزء لاینفک تلاش این کشورها برای جاانداختن بومیان در قالب ساختهای امپریالیستی و استعماری شد. ولی آیا بسط و توسعهٔ مدرسه زیانبار

1. Mercantilism

بود؟ وانگهی، مگر انصافاً همین معلم فرنگی و مدرسه به سبک اروپای سرمایه‌دار نبودند که ارزشها و هنجارهای غرب را به ارمغان آورده و شروع به تغییر جوامع سنتی به جوامع «مدرن» آماده برای صنعتی‌شدن و رقابت در بازارهای جهانی شدند؟ اگر بخواهیم تفسیر بسیاری از نویسندگان غرب را دربارهٔ کمک مدرسه به توسعه و پیشرفت در دوران استعمار، دورانی که در آسیا و آفریقا تا بعد از جنگ جهانی دوم به‌درازا کشید، بپذیریم باید قبول کنیم که امپریالیسم و استعمار در درازمدت به حال مردم مستعمرات مفید افتاده‌اند. حتی اگر نخواهیم آنقدرها دور برویم خواه‌ناخواه معتقد می‌شویم که ارائهٔ آموزش غربی به آفریقائیها، آسیائیها، بومیان آمریکای لاتین و به خود کارگران سفیدپوست اروپا اگر چهار قرن استعمار و استثمارشان را مشروعیت نبخشید دست کم از حدت انداخت. ما ناگزیر متقاعد خواهیم شد که آموزش رسمی، علیرغم جنبه‌های منفی امپریالیسم و استعمار، سیاهان، زردپوستان، تیره‌پوستان و سفیدپوستان فقیر جهان را نهایتاً قادر ساخت که از عقب‌ماندگی و جهل بدرآمده و با جهان مدرن آشنا شوند.

ولی این مطلب باید روشن باشد که آموزش رسمی در خدمت نوعی ساخت اقتصادی و اجتماعی واقعی و یا مطلوب بوده است. وقتی نویسندگان غرب نظامهای آموزشی امپریالیسم را «باوجود» ساختهای اقتصادی و سیاسی استعمار، حامل بذر انقلاب و استقلال می‌دانند در واقع این شناخت اصولی از نظام مدرسه را نادیده می‌گیرند. اگر چه شاید مردم افکار انقلابی را در مدرسه می‌آموختند ولی هدف مدرسه کلاً چیز دیگری بود. قابل‌قبول‌تر است که بگوییم مدرسه، معدودی از طبقهٔ کارگر اروپا و برخی از افراد غیراروپایی را به مقاماتی رساند که در ساخت استعماری از قدرتی نسبی برخوردار بودند.

تنی چند از مردم آفریقا، آسیا و آمریکای لاتین با استفاده از احساسات ضد اروپایی **مدرسه‌نرفته‌ها** جنبشهای استقلال طلبانهٔ طرفدار سرمایه‌داری را رهبری کردند. کسانی که با تشخیص رابطهٔ نزدیک میان نهادهای اقتصاد سرمایه‌داری، و سلطهٔ اروپا بر فرهنگشان گامی فراتر برداشته و جنبشهای استقلال‌طلبانهٔ ضد سرمایه‌داری به وجود آوردند حتی از این دسته هم کمتر بودند. ولی اکثریت عظیم تحصیلکرده‌های غیراروپایی مستعمرات که اقلیت کوچکی را تشکیل می‌دادند راه همچشمی با اروپاییان و پشت کردن به ملت خویش را در پیش گرفتند. داستان موفقیت مدرسه در مستعمرات فقط به همان حکایت تنی‌چند از رهبران «استقلال‌طلب» جهان سوم محدود می‌شود که بندهای اقتصادی و سیاسی یعنی وسایل سلطهٔ کشورهای صنعتی را بر کشور خود درهم گسستند.

بنابراین، امپریالیسم و استعمار بـه شیوهٔ قـدیم ظاهـراً از میان رفتـه و

امپراتوریهای بزرگ سدهٔ پیش خلع‌سلاح شده‌اند ولی نظامهای آموزشی بعد از استقلال مستعمرات سابق عمدتاً به حال خود باقی مانده‌اند. برنامه‌های درسی، زبان و در مواردی حتی ملیت خود معلمان همان بازماندهٔ دوران استعمار است. از بسیاری جهات رابطهٔ میان مستعمرهٔ سابق و استعمارگر سابق از نظر اقتصادی و فرهنگی محکمتر از دورهٔ حکومت استعماری است. بنابر این حتی حضور افراد کشور قطب برای امپریالیستی کردن مدارس طی یک دورهٔ مقدماتی دیگر ضروری نیست. آنچه **ضرورت** دارد رابطهٔ وابستگی میان کشور قطب و منطقه یا کشور یا طبقه یا گروه مورد نظر است و بس. همینکه این وابستگی اقتصادی، سیاسی و یا وابستگی فرهنگی ایجاد شود ماهیت امپریالیستی مدرسه نیز تثبیت شده است. از آن پس است که تغییرات واقع در اقتصاد و فرهنگ کشور قطب از طریق مدرسه و سایر نهادها به گروه وابسته سرایت می‌کند. ماهیت این تسری بسته به قوت و ماهیت رابطهٔ وابستگی از وضعیتی به وضعیت دیگرتفاوت می‌پذیرد.

به همین قیاس، کارگران سفیدپوست و رنگین‌پوستان آمریکا در مدرسه و به‌ویژه خارج از مدرسه با افکار انقلابی‌آشنا شدند. آنهاجنبشهای ضدسرمایه‌داری نظیر انجمنهای برادری کار و احزاب سیاسی را اکثراً در میان بیسوادان سازمان دادند. معذلک بودند رهبرانی که از میان فقرا برخاسته ولی دست یاری به سرمایه‌داران شمال (آمریکا) دادند. در صفحات بعد نشان خواهیم داد که به کمک همین رهبران خودفروخته، مدرسه وسیله‌ای برای فرونشاندن موقت آلام سفیدپوستان فقیر و سیاهان شد در حالی که وضع خودشان نیز در جامعه اساساً تغییری نکرد. در آمریکا مدارس به جای تقویت حس استقلال و اتکاء به نفس فقرا تا سر حد امکان برای مراقبت از آن است که افراد متعلق به بدترین موقعیت اقتصادی بر علیه نظامی سرکوبگر و نمایندهٔ رهبرانی که چارچوب فعالیتشان را طبقهٔ مسلط و حاکم تعیین می‌کند برنیاشوبند و ظاهراً نیز در این کار تا حدودی موفق بوده‌اند.

از این نظر، رابطهٔ میان طبقهٔ حاکم که در سرمایه‌داری ایالات شمالی آمریکا متمرکز بود و طبقات فقیر آمریکا بخشی از همان امپریالیسمی‌را تشکیل می‌داد که از غرب این کشور رو به گسترش داشت، منجر به جنگ علیه اسپانیا شد و نظیر همان رابطهٔ استعماری اروپا با آفریقا، آسیا و آمریکای لاتین بود. مثلاً آموزش سیاهان جنوب آمریکا و آموزش انگلیسیها برای سیاهان آفریقایی چنان مشابهتی داشت که پس از جنگ جهانی اول یک مربی سیاه آمریکایی به آفریقا فرستاده شد تا گزارشی برای دفتر مستعمرات در خصوص کاربرد آموزش و

پرورش «استعماری» آمریکا در مستعمرات انگلیس تهیه کند.

لذا نظر ما این است که هدف از تأسیس مدارس غرب در گوشه و کنار جهان مفید واقع شدن مردم در سلسله‌مراتب جدید بود نه کمک به آنها در ایجاد مناسباتی در جامعه که از ساختی اجتماعی به ساختی برتر منتقلشان کند. بنابراین مدرسه به مردم کمک نمی‌کند تا به مراحلی فراتر از این سلسله مراتب سرمایه‌داری که در دست بیگانگان و یا طبقهٔ خاصی است روند، بلکه می‌کوشد آنان را فراخور نیازهای این سلسله مراتب سازد چه به نفعشان باشد و چه نباشد. ما این را جنبهٔ **استعمارگری** مدرسه می‌نامیم. تحول سلسله‌مراتب سنتی به‌سلسله‌مراتب سرمایه‌داری، دست‌کم در بخشهایی از جامعه صورت می‌پذیرد(۲۰)، ولی **ابزار** تغییر در مدرسه آموخته نمی‌شود. مدرسه به عنوان نهادی استعماری می‌کوشد کودکان را در قالبهایی خاص جا داده و آنها را برای انجام نقشها و وظایف تعیین‌شده از قبل که مبتنی بر طبقهٔ اجتماعی فرد است شکل دهد. نه کودکان و نه بزرگسالان طوری تربیت می‌شوند که رابطهٔ میان خود و نهادها و نحوهٔ تغییر آنها را مطابق با نیازهایشان دریابند. ایجاد مدرسه خود نوعی تغییر است ولی از این مرحله به بعد مردم فقط به حد معینی از آگاهی اجتماعی می‌رسند و نه بیشتر.

به موجب نظریهٔ ما، مدرسه **استعمارگر** است به این معنا که می‌کوشد مناسبات اقتصادی و سیاسی در جامعه را **خصوصاً** بر آن دسته از کودکانی که کمترین فایده را از این مناسبات می‌برند (یا بیشترین ضرر را می‌بینند) تحمیل کند. مدرسه الزاماً با انفعالی‌ترین عکس‌العمل از طرف گروههایی در جامعه روبرو می‌شود که بیش از همه در نظام اقتصادی و سیاسی محرومیت می‌کشند و بیشترین امکان شرکت فعال و یادگیری به کسانی می‌دهد که احتمالاً ذره‌ای به تغییر رغبت نشان نمی‌دهند. اگر چه این امر برای حفظ وضع موجود منطقی است ولی در عین حال وسیلهٔ استعمار کودکان برای تن‌دادن به انجام وظایفی است که دل به آن نمی‌دهند. مدرسه به یاری همین نشان‌زدن استعمارگرانه‌اش به ایجاد روابط استعمارگر- استعمارزده میان افراد و گروههای جامعه کمک می‌کند. مدرسه این مناسبات را رسمی کرده و چنان منطقی برایش می‌تراشد که امری نامعقول را موجه و معقول می‌نماید.

مثلاً بوکر واشینگتن [1] برای ستم مداوم بر سیاهان آمریکا که حتی پس از آزادی آنان در سال ۱۸۹۳ نیز ادامه داشت این‌طور دلیل‌تراشی می‌کند که

1. Booker T. Washington

علت، بیسوادی سیاهان نسبت به سفیدپوستان بود. وی معتقد بود که نباید سیاهان را تا وقتی که میزان سوادشان به حد سفیدپوستان نرسیده و لذا ارزش برابرشدن نیافته‌اند با آنان برابر دانست.

پائولو فرر[1] وضعیت استعماری را **فرهنگ سکوت**[2] می‌خواند(۲۶). عنصر استعمارگرانهٔ مدرسه همانا تلاش مدرسه در جهت خفقان، معقول نشان دادن نامعقول و قبولاندن ساختهای مبتنی بر ستم است. چنین استعماری مستلزم وجود امپریالیسم (به تعریفی که ما از آن بدست داده‌ایم) نیست چرا که یک طبقه می‌تواند طبقات دیگر را، مردان زنان را، سفیدپوستان سیاهان را و غیره، که همگی در **داخل** کشور امپریالیستی واحدی جای دارند، استعمار کنند (۲۷). ولی لازمهٔ امپریالیسم استعمار است. یک ملت یا بخشی از مردم آن **بدلخواه خود** تن به استثمار اقتصادی یا به سلطهٔ فرهنگی نمی‌دهند. حتماً باید آنها را استعمار کرد تا چنین نقشی را بپذیرند. همینکه استعمار شدند، دیگر اختیار هویتشان بدست نهادهای کشور قطب می‌افتد ولی همین نهادها هرگز آنها را حتی به اندازهٔ فرد استعمار شدهٔ خود کشور قطب هم به خود راه نمی‌دهند (۲۸).

استعمار در کشورهای مختلف می‌تواند سلسله‌جنبان جنبشهای مهمی که ویژگی ملی دارند باشد. سیاهپوستان، آمریکاییهای مکزیکی اصل، پورتوریکوییها و سرخپوستان آمریکا همگی درگیر این قبیل جنبشها هستند. این جنبشها آشکارا نظیر همان نهضتهای استقلال‌طلبانهٔ **ملی** برای سرنگونی انقیاد استعماری است. نهضت آزادی زنان به شکل اصیل خود بر ناسیونالیسم زنان یعنی استقلال کامل زن در قبال مرد تأکید می‌کند. مبارزات آزادیخواهانه غالباً همانقدر جنبهٔ روانی دارد که جنبهٔ سیاسی. «استقلال» از حاکمیت استعماری، به تعریف رایج آن، یعنی برخورداری از حق رأی به رهبران ملی یا حق انتخاب آنان، یا تنظیم مجدد نظارت سیاسی. این تعریف سطحی از «استقلال» در مقایسه با تعریف عمیقتر آن در حکم تلنگر به کوه یخ است. آزادی از قید استعمار مستلزم بازسازی انسانیت و اعتلای فرد یعنی **بدست دادن تعریفی نو** است از آنچه واقعاً به معنای مستقل باشد. وقتی مردمی استعمار شوند آنقدر **وابسته** می‌شوند که حتی در شرایط آزادی نیز نمی‌دانند چگونه رفتاری داشته باشند. **استعمارزدایی**[3] یا آزادیبخشی مستلزم مبارزه در سطح فرد و جامعه است که به مراتب فراتر از پائین کشیدن یک پرچم و برافراشتن پرچمی دیگر به جای آن

1. Paulo Freire 2. Culture of Silence
3. Decolonization

است.

شیوهٔ بررسی این کتاب

غیرممکن است بتوان **اثبات کرد** که مدرسه به وضعیت استعماری افراد کمک کرده و یا مدرسه جزء لایتجزای امپریالیسم اروپاست. این قضایا مبتنی بر نوعی تفسیر داده‌های تاریخی است. ما این تفسیر را ضمن یک‌سلسله مطالعات تک‌موردی[1] عرضه داشته و در هر یک از این موارد نشان می‌دهیم که قراین چگونه مؤید نظر ما هستند و نه نظر دیگران.

این بررسیها را می‌توان به سه گروه کلی تقسیم کرد. در گروه اول به‌مدرسه در شرایط استعمار مستقیم یعنی استعمار انگلیس در هند و استعمار انگلیس و فرانسه در آفریقای غربی می‌پردازیم (فصل سوم). اگر چه مورد آفریقا را نمی‌توان تا پیش از دههٔ ۱۸۷۰ و دههٔ ۱۸۸۰ صددرصد استعمار مستقیم دانست معذلک ما آن را با مورد هند در گروه واحدی قرار داده‌ایم زیرا آفریقای غربی در تحلیل نهایی تابع سیاستهای اروپایی (انگلیسی) مشابهی بود که در هند اعمال می‌شد. در گروه دوم دو نمونه از بسط و توسعهٔ مدرسه در کشورهای اروپایی‌نشین آمریکای لاتین، یعنی توابع اقتصادی اسپانیا و پرتغال تا پیش از بروز انقلابهای بورژوایی که آنها را وابستهٔ انگلیس و آمریکا کرد، ارائه می‌دهیم. اینها نمونه هایی از کشورهای مستقل از لحاظ سیاسی هستند که طبقهٔ حاکمشان در دورهٔ سرمایه‌داری پیش از ۱۹۳۰ واسطهٔ میان کشورهای در حال صنعتی شدن و بردگان اجیر در کشتزارهای صنعتی تولیدکنندهٔ مواد خام شدند. در گروه سوم، استعمار داخلی در آمریکا و امپریالیسم نو برای توسعه را که زادهٔ سیادت‌طلبی آمریکا در دوران پس از جنگ جهانی دوم بود مطرح می‌کنیم. بخش مربوط به آمریکا در سه قسمت ارائه می‌شود: فصل پنجم تحلیل کوتاهی از اصلاحات اساسی در آموزش و پرورش آمریکا و مسائل کنونی آن است. فصل ششم شرحی از تاریخ آموزش و پرورش سیاهان آمریکاست و فصل هفتم به گسترش استعمار داخلی آمریکا به جهان سوم خصوصاً پس از سال ۱۹۴۵ می‌پردازد.

تحلیل این موارد گوناگون الگویی روشن و قطعی بدست می‌دهد به این ترتیب که می‌بینیم در دورهٔ رونق تجارت امپریالیسم اروپا (۱۵۰۰ تا حدود ۱۷۸۰) آموزش رسمی چه در داخل و چه در خارج تقریباً به طور دربست در

1. Case Studies

انحصار فرزندان اغنیا بود. مدرسه در اختیار طبقهٔ اشرافی بود که فرزندانش برای حفظ زرو زور خودنیازی بدان نداشتند و طبقهٔ بازرگان سرمایه صرف آموزش و پرورش می‌کرد تا فرزندانش در آینده بتوانند مقامات شغلی و اداری بالا را تصاحب کنند. برای فقرا اگر روزگاری هم آموزشی وجود داشت معمولاً تعلیمات دینی به منظور گرویدن به مذهب جدید یا تربیت اخلاقی بود. ولی حتی در این دوره‌نیز آموزش رسمی در برخی از نقاط وسیلهٔ استعمار بومیان توسط اروپائیان بود. در برزیل، **ژزوئیت‌ها** اجتماعات کوچکی در جوار مدارس تشکیل می‌دادند تا بومیان چادرنشین را به کارگران کشاورزی تبدیل کنند. در **پرو**، گروه دیگری از **ژزوئیت‌ها** به نجبای **اینکا** کمک کردند که نقش واسطه میان نایب‌السلطنهٔ اسپانیا و رعایای سابق این قوم را به‌عهده بگیرند. توضیح اینکه قشر تحصیلکردهٔ نجبا مسئول به‌کار گرفتن بومیان در معادن و کشتزارهای اسپانیایی و جمع‌آوری مالیاتها شدند. نظیر چنین وضعیتی در هند وجود داشت وقتی که کمپانی هند شرقی برای جلب همکاری نخبگان مسلمان دست به تأسیس کالجهای اسلامی زد. در آن وقت از این کالجها برای تربیت‌خواصی سرسپرده به ارزشها وهنجارهای اروپایی استفاده می‌شد.[1]

ولی صرفنظر از این موارد استثنایی مهم، اصولاً تا پیش از آنکه سرمایه‌داری بر اقتصاد جامعه مسلط شود از آموزش رسمی برای جذب مردم در ساخت اقتصادی استفاده نمی‌شد. همینکه سازمان سرمایه‌داری کار نیاز به نوع جدیدی جامعه را، جامعه‌ای بر محور کارخانه، کار زمان‌بندی شده، جدول مزدها و کار سازمان‌یافته توسط دیگران، در اروپا (خصوصاً در انگلیس) به وجود آورد، مدرسه نیز کمر به خدمت حفظ بافت اخلاقی این جامعه و تربیت کودکانی فراخور آن بست. بدین‌سان، همینکه سازمان فئودالی در اروپا و بعدها در آمریکای لاتین درهم شکست نهادی برای سروسامان دادن به اوضاع جدید و درهم‌آشفته لازم می‌نمود. هیئتهای مذهبی و کلیسای کاتولیک نخست برای فقرا مدرسه می‌ساختند و بعداً دولت به آنها کمک می‌کرد(۲۹).

مهاجران اروپایی هم‌در ایالات‌متحد آمریکاو هم‌در آمریکای لاتین‌اروپایی مستقر شدند و همین اروپائیان در جوار اجتماعات بومی جامعه‌ای از لحاظ نظامی مسلط تشکیل دادند. با فرارسیدن استقلال سیاسی همین اروپائیان بودند که رأی به برقراری رابطهٔ جدید به اروپا دادند. الگوی بسط و توسعه مدارس نیز

1. تأسیس این کالجها در آن زمان با اعتراض اندیشمندان مسلمان ـ ازجمله سید جمال‌الدین اسدآبادی ـ روبرو شد. ـم.

سوبه‌سو تابع این رابطه بود. تلاش آمریکا در جهت یکه‌تازی بلافاصله به ناآرامیهایی در جامعه سنتی دامن زد، و مدرسه، دست کم به طور موقت، کمک به تسکین آن کرد.

در آمریکای لاتین، فشارهای بنیادی دیرتر بروز کرد زیرا ساکنان اروپایی آن ترجیح می‌دادند رابطهٔ وابستگی را با اروپا به ویژه انگلیس قدرتمند ادامه دهند. البته خواست هند هرگز چنین نبود چون اروپاییان ساکن این کشور دست‌نشاندگان دربار انگلیس بودند و هند را برای انگلیس اداره می‌کردند. مدرسه در هند هماهنگ با نیازهای انگلیس ایجاد شد. در دورهٔ سرمایه‌داری (بعد از ۱۸۰۰) این به منزلهٔ آموزش مردم هند به منظور تأمین نیرو برای ساختهای بوروکراتیک انگلیس بود که برای نظارت بر اقتصاد و تجارت هند و پیشبرد فرهنگ انگلیس ضرورت داشت. در آفریقای غربی، پس از حدود پنجاه سال تجربهٔ سرمایه‌داری مبتنی بر تجارت آزاد، اشغال مستقیم این منطقه توسط انگلیس و فرانسه، مدرسه مترادف بود با جاانداختن آفریقائیان در قالب نقشهایی که مناسبات اقتصادی آفریقای غربی را با این دو کشور قطب تعیین می‌کرد (۳۰).

نکتهٔ جالب اینکه آموزش رسمی در مستعمرات و در برخی از کشورهای آمریکای لاتین **بدون** صنعتی شدن بسط و توسعه یافت. ولی درست به همان روال کشورهای صنعتی، مدرسه وسیله‌ای شد برای **نظارت** بر **تغییرات جامعه** وقتی که جامعه بر اثر تغییروتبدیلهای سهم اقتصادی دچار ناآرامی می‌شد. صاحبان صنایع کشور قطب که صنعتشان در سرزمین خودشان قرار داشت مانع صنعتی‌شدن مستعمرات می‌شدند ولی مدرسه به بومیانی که بیقرار اروپایی‌شدن بودند رهنمودهای اخلاقی و اجتماعی می‌دادند (اولیای امور بهترین مدل بودند).

در آمریکا و آن دسته از کشورهای آمریکای لاتین که صنعتی شدند مدرسه به حل بحران نهادینی که بدنبال ایجاد نظام کارخانه‌ای به‌وجود آمده بود کمک کرد (۳۱). آموزش توده‌گیر به عنوان وسیلهٔ اجتماعی کردن طبقهٔ کارگر برای مقابله با بحران حاصل از سرمایه‌داری در کشور قطب و به عنوان وسیلهٔ اجتماعی کردن بومیان برای جذب آنان در ساختهای اجتماعی صادر شده از کشورهای قطب در واقع راه حلی واحد و همان راه حل مشکل ایجاد ساختهای طبقاتی و ابقای این ساختها در مقابله با تغییرات چشمگیر اقتصادی و اجتماعی بود. این راه حل به سبب بسط آموزش رسمی در کشورهای صنعتی قطب و گسترش نهادهای کشورهای قطب در سراسر امپراتوریهایشان همزمان خطور کرد.

پس از جنگ جهانی دوم که آمریکا سیادت جهان سرمایه‌داری را بدست

گرفت مدلهایی که در **خود** آمریکا برای مهارکردن تغییرات اجتماعی و برای تعیین نقشها و وظایف اقتصادی گروههای مختلف در اقتصادی سریعاً روبه‌رشد به کار می‌رفت تدریجاً به جهان سوم راه یافت. در نظام بین‌المللی پس از جنگ، مدرسه نقشی تعیین کننده داشت همانطورکه تا آن زمان عامل اساسی اجتماعی کردن کارگران مهاجر در شمال شرقی آمریکا و در گماردن سیاهان به کارهای کشاورزی و مشاغل صنعتی غیرماهر در جنوب این کشور بود. اصلاحاتی را که سازمانهای کمک‌دهندهٔ آمریکا مصرانه برای مقابله با تهدید تغییرات اجتماعی بزرگ در جهان سوم در دو دههٔ ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ عملی کردند نظیر همان اصلاحاتی است که برای مقابله با تهدید تغییرات اجتماعی اساسی در آمریکا درحدود آغاز سدهٔ حاضر انجام شد. این اصلاحات هر دو بر مسئولیت **فرد** در موفقیت و شکست و نه بر بیعدالتیهای سازمان نظام اقتصادی تأکید می‌کنند. هر دو دسته اصلاحات گناه نارساییهای مدرسه را به‌گردن عدم کارایی آن از لحاظ ادارهٔ شاگردان و آماده‌ساختن آنان برای واقعیات بازار کار می‌اندازند. رهنمود چنین اصلاحاتی «ایدئولوژی کارایی»[1] است که شاخص توسعهٔ سرمایه‌داری آمریکا در صد سال اخیر بوده است.

بدین ترتیب، تحلیل تاریخی ما نه‌تنها بر گذشته بلکه بر زمان حاضر نیز تأکید می‌کند. این تحلیل نه فقط نقش مدرسه را **در جاانداختن** مردم آفریقا و آسیا در قالب ساختهای اروپایی بلکه نحوهٔ استفاده از مدرسه در استعمار مردم در آمریکا و چگونگی صدور این شیوه‌ها و تجارب را به‌جهان سوم چه در گذشته و چه در زمان حاضرکه **استقلال** یافته است شرح می‌دهد. مدرسه به مثابه نهادی برای استعمار، نظارت اجتماعی و ایجاد مهارتهای مبتنی بر سلسله‌مراتب ابداً محدود به‌امپراتوریهای رسمی سدهٔ نوزده و بیست نبود. برعکس، هرچه تقسیم کار در آمریکا و در جهان سوم پیچیده‌تر می‌شد، استعمار داخلی و خارجی از طریق مدرسه نیز بغرنجتر می‌شد.

یکی از هدفهای مهم این کتاب آن است که نشان دهد چگونه مدرسه برای رفع نیازهای طبقات حاکم سرمایه‌دار تغییرکرد و چگونه این نیازها بر گروههای مختلف در آمریکا و در جوامع جهان سوم اثر گذاشت.

استفاده از مدرسه برای پیشبرد و ابقای ساختهای طبقاتی در جریان رشد و توسعهٔ سرمایه‌داری چه در مستعمرات و چه درکشورهای قطب حاصل یک «توطئه» نبود. مقصود ما این نیست که جماعتی نشستند و توطئه چیدند که

---

1. Ideology of efficiency

مدارس را برای استعمار اطفال معصوم بنا کنند. برعکس، نظریهٔ ما دقیقاً شرح می‌دهد که گروههای اقتصادی و اجتماعی قدرتمند که در جهت **منافع خصوصی مشترك خویش کار می‌کردند،** با وضع قوانین و با اعمال نفوذ موفق شدند مدرسه را برای پیشبرد مقاصد خود به‌کار گیرند. هنگام بروز تغییرات اقتصادی و اجتماعی، تضادهای بزرگی در ساخت قدرت روی می‌داد و مدرسه نیز غالباً به‌تبع این تضادها تغییر می‌کرد تا پاسخگوی نیازهای گروه غالب شود. ولی این تضادها عمدتاً میان خود گروههای صاحب قدرت بود نه میان تودهٔ مردم و گروه حاکم. تحت شرایط امپریالیسم، مبارزات در حول منافع استعماری گوناگون، مثلاً منافع صاحبان صنایع داخلی در مقابل منافع تجار، متمرکز می‌شد. همینکه مستعمرات استقلال یافتند تضاد میان منافع اقتصادی کشورهای قطب و منافع دست‌کم بخشی از زمامداران کشور وابسته بروز کرد.

در میان ملل صنعتی، مبارزه برای قدرت سیاسی و اقتصادی نیز شکل و کارکرد مدرسه را تعیین می‌کند. این یك توطئه از طرف قوی بر علیه ضعیف نیست بلکه نهادهای حامی ثروتمندان و شیوه‌های زندگی آنان است که حافظ ثروت و قدرتشان در کشور خود و در جهان است. بدیهی است که اغنیا هرگز سر آن ندارند که به‌فقرای جهان **کمك** کنند تا از راه باسوادشدن و یا از هر طریق دیگری منابع جهان را برای استفادهٔ خویش **در اختیار** بگیرند. مدرسه به‌عنوان نهادی استعماری و امپریالیستی، نهادی البته معقول است به‌شرط اینکه بدانیم در چنگ کیست و چه کسی پول مردم را برای کمك به‌آن دراختیار دارد.

آیا مدرسه ماهیتاً استعمارگر امپریالیستی است یا اینکه می‌تواند به‌پرورش بزرگسالانی آزاد و سازنده کمك کند؟ پاسخ به‌این سؤال روشن نیست و بسته به‌هدفهای جامعه و ساخت اقتصادی و اجتماعی آن است. نظر ما این است که آموزش رسمی تاکنون به‌جای کمك به‌اکثریت مردم در شناسایی و نظارت بر ماهیت ترقی و تغییر در زندگی خویش در خدمت تنی چند بوده است که زندگی اکثریتی را هرچه بهتر در اختیار خود بگیرند. در فصل هشتم کتاب به‌بررسی شواهد می‌پردازیم و دلالاتی را که این تحلیل برای عمل خواهد داشت مورد بحث قرار می‌دهیم: آیا بنیاد مدرسه را باید درهم بپاشیم؟ آیا اصلاح مدرسه کارساز است؟ آیا نظارت بر مدرسه را می‌شود به‌دست گرفت؟ تحلیل تاریخی ما به‌حل پاره‌ای از این سؤالها کمك خواهد کرد.

یادداشتها

1. M. Zymelman, "Labor, Education and Development" in *Education in National Development*, ed. Don Adams (New york: Mckay, 1971), p.99.

۲. «آزادیبخشی» را «آزادی از اسارت» تعریف می‌کنیم. اسارت به‌این معنا که اختیار زندگی فرد از لحاظ اقتصادی، اجتماعی و سیاسی در دست دیگران باشد. این فرد کیست و چقدر از جامعه نصیبش می‌شود بسته به تصمیم دیگران است. تأکید ما بر ماهیت نسبی اصطلاح آزادی (و متضاد آن اسارت) است و شرح می‌دهیم که آیا آموزش و پرورش اختیار مردم را بر خواستهٔ آنها، برنصیب آنها و برنحوهٔ برداشتشان از خود به‌نحو قابل توجهی تغییرداده است یا نه.

۳. «امپریالیسم» و «استعمار» نیز چون «توسعه» اصطلاحاتی هستندکه برحسب موارد می‌توان بار معنایی مختلفی به‌آنها داد. شاید امپریالیسم از همهٔ این اصطلاحات‌قالبی‌ترباشد.امپریالیسم اصطلاحی‌است‌آشکارا تحقیرآمیز و سرشار از مضامین سیاسی‌و فرضیات ایدئولوژیکی. حملهٔ چپگرایان به امپریالیسم چنان‌موفق‌بوده است که‌اذعان‌به‌امپریالیست بودن‌مساوی است با قرارگرفتن در مقولهٔ‌نژادپرستی یا فاشیست‌بودن. آیا این موضوع‌باعث‌می‌شودکه‌استفاده از این اصطلاح بی‌فایده باشد؟ همانطورکه تام کمپTom Kemp خاطرنشان می‌کند«تمایل به‌خودداری از قبول این اصطلاح امپریالیسم یا بحث دربارهٔ مورد‌داشتن آن و این پیشنهادکه اصطلاح مزبورمفهومی‌علمی نبوده بلکه‌شعاری‌است رادیکال که مانع از عینیت داشتن میشود، زادهٔ حساسیت نسبت به‌انتقاداز پدیدهٔ مورد سؤال و تمایل به طفره‌رفتن از بحث است.»
Tom Kemp, Theories of Imperialism [London: Dobson,1967], (p.1).

مسلماً اصطلاحات «نژادپرستی» و «فاشیسم» را درصورتی‌که آنها را به‌شیوهٔ قابل فهم و معنی‌داری هم برای نویسنده و هم برای خواننده تعریف‌کنیم می‌توان موردبحث قرارداد و علل آن را تجزیه و تحلیل کرد: درمورد مفهوم امپریالیسم نیزدقیقاًمی‌توان چنین‌کرد. به‌طور کلی،امپریالیسم به‌امپراتوری مرتبط می‌شودکه خود عبارت‌است‌از انضمام یا استیلای قلمرو

و مردمی که یا مستقیماً و یا به‌طور غیرمستقیم متصل به ملت امپریالیستی باشند.

در سدهٔ نوزدهم با مشکلی در خصوص اصطلاح امپریالیسم روبرو می‌شویم. تا آن زمان، معنایی که برای امپریالیسم به‌کار می‌رفت، یعنی سلطهٔ سیاسی دولتی بر دولت دیگر، تعبیری نارسا برای چیزی بود که شاید بتوان آن را «امپریالیسم مدرن» نامید. امپریالیسم مدرن «آنقدر عناصر تازه، به‌ویژه آنچنان نظام اقتصادی متفاوتی نسبت به گذشته به‌همراه‌داشت که تبیین آن یا مستلزم ضمایمی به‌اصطلاحات قبلی و یا نظریاتی کاملاً جدید بود. چنین بود که مارکسیستها نظریهٔ‌خود را مطرح کرده گسترش دادند و غیر مارکسیستها نیز این اصطلاح را به‌وفور به‌کاربرده و محتوایی اقتصادی به‌آن دادند که عیناً حاکی از قبول این نکته بود که چیزی اساساً جدید در کار است و باید تبیین شود.» (همانجا، ص ۲).

به‌موجب نظریه‌های جدید درحالی‌که امپریالیسم پیش‌از ظهور سرمایه‌داری عمدتاً به‌اعتبار سنن قدرت سیاسی و اعمال این قدرت تبیین می‌شد، پس‌از انقلاب صنعتی ضرورت وجودی امپریالیسم یك طبقهٔ اقتصادی لزوماً سلطه‌گر برسایر مردم و سایر سرزمینها بود. همینکه محتوای اقتصادی امپریالیسم را تشخیص داده و بپذیریم آنوقت می‌توانیم ویژگیهای وضعیت امپریالیستی مدرن را نیز مشخص‌کنیم اگرچه امپریالیسم ممکن است شیوه‌های قدیمی سلطه و تصرف سیاسی (خواه به‌طور دائمی و یا به شکل موقت) نظیر تهاجم آمریکا به جمهوری **دومینیکن** در سال **۱۹۶۵** یا اشغال چکسلواکی توسط شوروی در سال **۱۹۶۸** را تعقیب‌کند ولی شکل آن نیز ممکن است دقیقتر شود: مثلاً سلطهٔ آمریکا بر اقتصاد و فرهنگ **کوبا** پیش‌از سال **۱۹۵۹** آنقدر همه‌جانبه بود که گویی این‌کشور جزئی ازخاك آمریکاست گواینکه کوبا از لحاظ سیاسی ملتی مستقل به‌شمار می‌رفت. امروزه چنین حکمی به میزانی کمتر درمورد کشورهایی چون ونزوئلا، جمهوری دومینیکن و میکرونزی در رابطه با آمریکا و درمورد بسیاری از مستعمرات سابق فرانسه و انگلیس در رابطه با حکام سابقشان صادق است. در بسیاری ازکشورها تلاشی آگاهانه از سوی طبقات حاکم به عمل می‌آید که اقتصاد سایرکشورها را تحت نفوذ و سلطه خود درآورند تا منافع اقتصادی وسیاسی آن نصیب قدرت سلطه‌جو شود.

۴. چون مستعمرات جویای‌کسب استقلال بودند، استعمار که زادگاه آن خود کشورهای درحال توسعه بود، معنایی به‌مراتب وسیعتر از اشغال‌یك‌سرزمین

و الغای حقوق سیاسی اتباع آن داشت. استعمارزدگی به تعبیر **فانون، ممی و مانونی** (نگاه کنید به فصل دوم) رابطهٔ **روانشناختی** میان افراد آدمی است که در قالب، نقشهای گـونـاگون نقش زده شده بـاشد. استعمارگر به عنوان استعمارگر، نه تنها استعمارزده را فـاقـد حقوق سیاسی مـی داند بلکه او را متعلق به **مقولهٔ** دیگری از وجـود می انگارد. تمام اصطلاحاتـی کـه برای توصیف استعمارزده به کارمی رود همچون بی تمدن، وحشی، بدوی و سنتی، گویای همین تفارق صریح دو مقولهٔ استعمارگر و استعمارزده است. ماهیت استعمار در ادبیاتی از این دست به مراتب عمیقتر از اشغال نظامی صرف است. برای آنکه استعمار به معنای حقیقی خود که بـا امپریالیسم سیاسی به سبك قدیم فرق دارد تحقق پذیرد استعمارزده باید از صورت فردی معتقد به خویش به عنوان انسانی توانمند به فردی که صرفاً به قابلیتهای دیگران معتقد است استحاله شود. وقتی که اروپاییان بـا تکنولوژی نظامـی بـرتر بـه آمریکا، آفریقا و آسیا آمدند توانستند «وحشیان» یا «بی تمدنها»ی بومی را آنچنان تحقیر کنند که باور کنند آدمی برای خوب بودن، قوی بودن، توان داشتن و بحق بودن حتماً بایستی اروپایی نشان باشند. طبیعتاً وقتی استعمار را به این ترتیب تعریف کنیم از تعریف آن به معنای «تلاش يك ملت برای بسط قدرت خود برسایر مردم و سرزمینها» خیلی فراتر رفته ایم. نقل از:
The American College Dictionary (New York: Random House, 1958).
دراین صورت، استعمار عبارت خواهد بود از توصیف مناسبات موجود میان مردم و نه میان ملتها. لذا تعریف مـا از ایـن اصطلاح بیانگر شیوهٔ رفتار فرد در برابر دیگری (یا انقیاد يك فرد نسبت به دیگری) است. چون روابط آدمیان معمولاً دربافت نهادها (که بدست خود آدمیان ایجاد و اداره می شود) پدید می آیند، این روابط از طریق ساختهای نهادی و به وساطت آنها شکل می گیرند. نهادهای استعماری سلسله مراتبی دقیقاً تعیین شده دارند: نهادها نقش هرکس را در ساختی مبتنی بر قدرت تعیین کرده و اختلاف فاحشی میان نظارت افراد مختلف بر ایـن ساخت و نحـوهٔ عمل آن وجـود دارد. چنین نهادهایی عبارتنداز خانواده، کارخانه، مـدرسه، بیمارستان وغیره. نهادهای استعماری ممکن است جامعه شمول باشد: مثلاً کارخانه ای که بنابر روابط قدرت و سلسله مراتب دارد رونـوشت نظامـی اقتصادی است متمایل بـه مرکزیت، تمرکز امور و انحصارطلبی؛ یا مدرسه ای که شاگردان را استعمار می کند و بنیان آن بر نابرابری گذاشته شده است عیناً بازتاب **نظام آموزش**

و پرورشی است که به‌اغنیا نوع خاصی آموزش می‌دهد و به‌فقرا نوعی دیگر.

5. Ivan Illich, "The Alternative to Schooling" (extended version), CIDOC document A/E 71/341, Cuernavaca, Mexico, October 1971, P.6.

۶. همانجا، ص ۶.

۷. **آدام اسمیت** به‌ضرورت آموزش عمومی برای آموختن مهارتهای صنعتی به مردم که درنظر او آنقدر ساده بودکه نیازی به مدرسه نداشت، قائل نبود. معذلك عقیده داشت که اگرچه دولت سودی از بابت تعلیم‌دادن به مراتب پائین مردم نخواهد برد ولی باید توجه داشته باشد که آنها را یکسره هم نباید بدون آموزش گذاشت با این حال سود دولت از تعلیم آنان چندان هم ناچیز نخواهد بود. هرچقدر بیشتر تعلیم ببینند کمتر دستخوش توهمات ناشی از تعصب و خرافه‌پرستی که در میان ملتهای گرفتار جهل غالباً به ناگوارترین اختلالها دامن می‌زند می‌شوند. وانگهی مردم باسواد و آگاه همیشه صالحتر و سلیم‌تر از مردمی بیسواد و نادانند.

(*wealth of Nations* [New york: Modern Library, 1937], p.740).

8. Jean Piaget, quoted in Charles Silberman, *Crisis in Classroom* (New York: Vintage Books, 1970), p.218.

۹. مارکس که مبانی تحلیلهای بعدی دربارهٔ امپریالیسم را گذاشت خود مدافع ضرورت سرمایه‌داری به‌عنوان یکی از مراحل توسعهٔ کشورهای غیراروپایی بود. او سرمایه‌داری را به‌مثابه‌نیرویی آزادیبخش‌ازقیدفئودالیسم‌می‌دانست. البته دراین صورت سرمایه‌داری شرایطی به‌وجود می‌آورد که منتهی به سوسیالیسم خواهد شد ولی مارکس درعین‌حال نقش گسترش سرمایه‌داری و تغییر اجتماعی نیز برای امپریالیسم در سراسر جهان قائل بود. نگاه کنید به:

Sholmo Avineri, *Karl Marx on Colonialism and Modernization* (New York: Dauble day Anchor Books, 1969).

۱۰. نظیر چنین تحلیلی را تا حدودی‌می‌توان درمورد سایر سازمانهای اقتصادی و اجتماعی به‌ویژه درمورد بوروکراسیهای‌دولتی به‌کاربست. فرق‌عمده‌میان نظامهای آموزشی مبتنی‌بر مدرسه در سرمایه‌داری و در سرمایه‌داری دولتی این است که‌آن یك برتحرك و توفیق فردی واین یك برنتایج جمعی کارتأکید

می‌کند. مدرسه در نظام سرمایه‌داری دولتی عملاً وسیلهٔ تعیین مقام فرد است ولی تا همین سالهای اخیر مقام و مرتبهٔ فرد از طریق مدرسه از نسلی به نسل بعد نمی‌رسید.

11. T. W. Schultz, *The Economic Value of Education* (New York: Colombia University Press, 1964).

12. Alex Inkeles, *Becoming Modern* (Boston: little Brown, 1974).

13. F. Harbison and C.Myers, "Education Manpower, and Economic Growth" (New York: Mc Graw - Hill, 1964).

14. James Coleman, *Education and Political Development* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965), pp. 19-20.

۱۵. درسال ۱۹۴۰، نسبت مالکان، مدیران و کارمندان عالیرتبهٔ دولتی از میان مردان سفیدپوست که دارای تحصیلات دبیرستانی یا کمتر بودند کمتراز ۷۰ درصد در صنایع ماشینی؛ ۷۶ درصد در حمل و نقل، ارتباطات و مؤسسات عام‌المنفعه؛ ۵۶ درصد در مالیه و دارایی، بیمه و معاملات املاك و ۷۷ درصد در تجارت عمده‌فروشی بود. نگاه‌کنیدبه:

U. S. Dept. of Commerce, *U. S. Censos, 1940, The Labor Force, Occupational Characteristics,* Table 3.

۱۶. نگاه‌کنید به‌مأخذ سابق‌الذکر از زیمل‌من، ص ۱۱۰. ظاهراً این نتیجه‌گیری مستقیماً مغایر با اظهارنظر قبلی او باشد مبنی براینکه یك‌کشور برای‌رقابت در بازارهای بین‌المللی باید مردم خود را باسوادکند. معذلك وی با به‌میان‌کشیدن موضوع آموزش حرفه‌ای و یا تلفیق مدرسه و محل‌کار از چنین تعارضی اجتناب می‌ورزد. به‌طوری‌که بعداً نشان خواهیم داد چنین تلفیقی از لحاظ تاریخی در جوامعی‌که بخش عظیمی از منابع آموزشی خودرا صرف تحصیلات آکادمیك مشتی برگزیده می‌کردند عملی نبود.

17. Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery* (New York: Praeger, 1970).

۱۸. حد متوسط سواد در ایالات‌متحد آمریکا بین سالهای ۱۹۳۹ و ۱۹۶۹ سریعاً بالا رفت ولی این افزایش کمکی به‌برابری درآمدها نکرد. نگاه‌کنیدبه:

Barry Chiswick and Jacob Mincer, "Time Series Changes in

Personal Incom Inequality in the United States", *Journal of Political Economy* 80, no.3, pt.2 (May / June 1972): S34-66.

۱۹. می‌توانیم از این ضعف آشکار بالارفتن میزان تحصیلات در تأمین توزیع برابر درآمدها یکی از دونتیجهٔ زیر را بگیریم: (۱) مدرسه نهادی بسیارمهم در مقایسه با تربیت خانوادگی، دسترسی به ثروت مادی، و محیط در تغییر ساخت درآمدها نیست؛ (۲) نظارت برآموزش و پرورش به ترتیبی است که اگرهم مدرسه نهادی مهم باشد ولی بیشتر برای حفظ ساخت درآمدها به کار می‌رود نه برای تغییرآن.

20. Ivan Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper & Raw, 1971).

۲۱. نگاه کنید به اثر اخیر **جروم که‌گان** دربارهٔ گواتمالا در مجلهٔ:
San Francisco Chronicle, 27 December 1972, p.4.

۲۲. کسانی که در خانواده‌های کم‌درآمد متولد شده و از طریق مدرسه احتمالاً می‌توانند به مقام شغلی بالایی دست‌یابند در مقابل چنین تعبیری ازواقعیت آموزشی سد می‌شوند. بدبختانه این خود شاهدی است براینکه نهادهای گوناگون جامعهٔ ماکه موجب چنین تحرکی می‌شوند افراد موفق را ازبخش به‌مراتب عظیمتر افراد ناموفق متعلق به خانواده‌های کم درآمد جدامی‌کنند. این موفقها به‌جای آنکه سعی‌کنند بدانند چرا فقط تنی‌چند از طبقهٔ درآمدی آنها ازنظر مقام نسبی در جامعه ترقی‌کرده‌اند برنظام آموزشی نابرابری که این امکان موفقیت را به‌ایشان می‌دهد صحه می‌گذارند (نگاه کنید به‌نظریهٔ استعمار در فصل دوم‌کتاب). معذلك لازم است مخالفت این گروه را ازجنبهٔ صحیح آن مورد توجه قرار دهیم: افراد موفق طبقهٔ پائین اجتماع معمولاً از قدرت سیاسی‌کمتری برخوردارند تا کسانی که متعلق به خانواده‌های پردرآمد هستند. همین طبقهٔ اخیر است‌که مسئول تشدید نابرابریهای حال از رشد و توسعه سرمایه‌داری است.

۲۳. این تحلیل را می‌توان با جرح و تعدیلهایی درمورد بوروکراسیهای سرمایه‌داری دولتی به کاربست.

۲۴. ذکر این مثال به‌معنای سعی در بزرگ‌جلوه‌دادن کار مزارع صنعتی یا بنگاههای متعلق به مالکان فردی نیست که‌کاری البته دشوار و متضمن زیانهای آشکاری است. ما این مثال را ذکر می‌کنیم‌که نشان دهیم یك تك‌

کشاورز، مدیر صنعتی و یا صنعتگر صاحب اختیاراتی است که آنکه در استخدام اوست ندارد، و مدرسه در جوامع سرمایه‌داری کودکان را برای آنکه در استخدام باشند یعنی برای کار و زندگی وابسته به دیگران بودن آماده می‌کند. از این نظر، کودکان به میزان زیادی آزادی انتخاب را در زندگی روزمرهٔ خود از دست می‌دهند.

۲۵. ممکن است برخی ادعا کنند که وجود یك بخش اقتصاد سرمایه‌داری در جامعه‌ای کل آن جامعه را تبدیل به یك سلسله مراتب مبتنی بر سرمایه‌داری سازد. نگاه کنید به:

Andre G. Frank, *Capitalism and Development in Latin America* (New York: Monthly Review Press, 1969).

26. Paulo Freire, *Pedagogy of Oppressed* (New York: Herder & Herder, 1970).

۲۷. برای آگاهی از تحلیلی دربارهٔ وجوه اشتراك و افتراق این اشکال گوناگون استعمار نگاه کنید به:

Albert Memmi, *Dominated Man* (New York: Orion Press, 1968).

مثلاً ممی متذکر می‌شود که رابطهٔ استعماری میان زنان و مردان با سرکوب سیاه توسط سفید یا آفریقایی بدست اروپایی به‌سبب ماهیت «پیوندی» که مردان و زنان را به‌یکدیگر جفت می‌کند تفاوت دارد. نگاه کنید به فصل ۱۲ همین کتاب ممی.

۲۸. همواره گروههایی در مستعمرات وجود داشته‌اند که «مافوق» شهروند تحت استعمار خود کشور بشمار می‌آمده‌اند. این گروه شامل صاحبان مشاغل ممتاز و اخیراً کادر بالای مدیریت محلی به‌ویژه کسانی است که مستقیماً تصدی شرکتهای چندملیتی را بعهده دارند. ولی این برگزیدگان هوای همطرازی با خواص کشور قطب را درسر داشتند نه اینکه مافوق طبقهٔ کارگر این کشورها باشند. به‌این ترتیب نظریات راجع به‌استعمار همانقدر درمورد این افراد ممتاز قابل کاربرد است که درمورد کسانی که خود این گروه در استعمارشان سهیم هستند.

۲۹. نگاه کنید به‌نقل قولی از آدام اسمیت در یادداشت شمارهٔ ۷ همین فصل در این باره که چرا دولت باید از آموزش همگانی حمایت کند.

۳۰. برای آشنایی با یك توصیف خوب از مدارس آفریقا در سدهٔ نوزدهم نگاه

کنید به:

Desmond Bittinger, *Black and White in the Sudan* (Elgin, Ill.: Brethren Publishing House, 1941), pp.185-9.

31. Michael Katz, *The Irong of Early School Reform* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968).

فصل دوم: آموزش‌وپرورش برای رشد و توسعه یا برای تسلط؟

چهارچوبی نظری

شرح و تفسیر نقش آموزش‌وپرورش در تغییرات‌جامعه‌گیر[1] مستلزم نظریه‌ای پیراسون رشد و توسعه است. مثلاً دانشمندان علوم اجتماعی و متخصصان‌تربیتی غرب معمولاً چنین فرض‌می‌کنند که اشکال سرمایه‌داری نظیر اقتصاد بازار و رقابت فردی سوجب افزایش رفاه همه می‌شود. علاوه براین فرض می‌کنند که چون سرمایه‌داری«کارا»ترین سازمان اقتصادی برای ازدیاد رفاه عمومی است اشاعهٔ سرمایه‌داری موجب رشد و توسعه می‌شود. سازمان اقتصادی ماقبل سرمایه‌داری یا سازمان «سنتی» مانع از رشد و توسعه و اشکال سرمایه‌داری‌محرك آنند.

این فلسفهٔ زیربنایی متضمن این مفهوم نیز هست که مبادلهٔ کالاها برسبنای تجارت آزاد و گردش آزاد سرمایه و کار به‌انتقال افکار و عقاید و لذا به‌صلح بین‌المللی کمک می‌کند. به‌موجب این‌نظر، موانع چنین مبادله‌ای نظیر حقوق‌گمرکی، قوانین مهاجرت و نظارت بر سرمایه‌گذاریهای خارجی در حکم موانع همکاری و تفاهم بین‌المللی هستند.

دیدگاه سرمایه‌داری نسبت به‌توسعه، سرمایه‌داری را **آنتی‌تز** اسپریالیسم می‌داند به‌این معنا که تجارت آزاد و گردش آزاد سرمایه و کار از احتمال تسلط مردمی بر مردم دیگر می‌کاهد. برای الغای روابط سلطه‌جویانه و استعماری‌تمامی موانع سدراه این نقل‌وانتقال آزاد را باید از میان برداشت. وقتی آموزش‌وپرورش کمک به‌ایجاد جامعه‌ای سرمایه‌دار و«مدرن» می‌کند درواقع به‌امحای روابط سلطه‌جویانه و از بین بردن تهدیدهای بعدی سلطهٔ امپریالیستی مردمی بر مردم دیگر کمک کرده است. آنها که درس خوانده‌اند تا مردان و زنانی عاقل، رقابت‌جو و تابع نوسانات بازار باشند هوش‌وهواسشان کلاً متوجه بهبود رفاه مادی در چهارچوب قوانین‌بازار است تا توسل به‌سلطه‌جویی از راه تصرف خاك دیگران.

---

1. Societal Changes

بنابر چنین برداشتی از تغییر جامعه‌گیر و روابط بین‌المللی، آموزش‌وپرورش عامل عقل‌گرایی و ترقی است و جذب افراد گروههای مختلف در قالب ساختهای سرمایه‌داری بنفسه وخودبه‌خود کارکردی **مثبت** برای نظام آموزشی است.

ولی نظریه‌هایی مخالف با این نظر دربارهٔ رشد سرمایه‌داری هست که می‌گوید سرمایه‌داری به‌سرمایه‌داری انحصاری و به‌امپریالیسم **تکامل** می‌یابد یعنی امپریالیسم همان گسترش اشکال سرمایه‌داری است. بحث در اطراف روابط برابر میان قدرتهای صنعتی بزرگ سرمایه‌دار و تولیدکنندگان کالاهای اولیه بحثی ساده‌لوحانه است. اگر گرایش امپریالیستی بر روابط حاکم برتجارت میان ملل، حتی در چهارچوب سرمایه‌داری، غالب باشد، اقدامات آموزشی این‌ملل برای کمک به‌رشد اشکال سرمایه‌داری را باید درمتن روابط امپریالیستی تجزیه و تحلیل کرد. ادغام گروهها در درون ساختهای سرمایه‌داری به‌منظور استثمار آنها با استفاده از آموزش‌وپرورش برای تربیت استثمارگران یا انقلابیون تفاوت دارد. بدیهی است که از آموزش‌وپرورش می‌توان برای حفظ روابط امپریالیستی میان ملل و یا قطع این روابط سود جست. نظریاتی که سرمایه‌داری را سلطه‌جو می‌دانند این موضوع را انکار می‌کنند که کمک به‌کارایی سرمایه‌داری موجب صلح و ترقی می‌شود.

به‌این ترتیب بررسی روابط میان ملل سرمایه‌دار و اثرات چنین روابطی بررفتار افراد و گروهها موجب پیدایش نوشته‌های گوناگون و غالباً متعارض می‌شود. پیش از آنکه به‌تحلیل آموزش‌رسمی در قالب چنین روابطی بپردازیم حتماً لازم است که سیر تکامل فکری نظریات موجود دربارهٔ امپریالیسم واستعمار را بدانیم. با گشودن چنین بحثی می‌توان به‌ریشه‌های اختلاف میان تحلیل ما از مدرسه و برداشتهایی که مدرسه را«حامل رشد وتوسعه»[1] می‌دانند پی‌برد. لذا مهمترین اثر دربارهٔ امپریالیسم و استعمار چهارچوب لازم برای مطالعات موردی صفحات بعد را تشکیل می‌دهد.

فصل حاضر بـا بررسی مهمترین نظریات دوگانـه دربارهٔ سرمایه‌داری و امپریالیسم یعنی نظریات **شومپیتر**[2] و **لنین** و موارد استفاده‌ازآن‌برای تحلیل کارکرد مدرسه درجامعه آغاز می‌شود. نظر ما این است که نظریهٔ **لنین** و جرح‌وتعدیلهای اخیر درآن با وجود تمام کاستیهایی که این تعدیلها دارند، برای شناخت‌روابط‌میان ملل در نظام سرمایه‌داری جهانی به‌مراتب مفیدتر از آرمان سرمایه‌داری **شومپیتر** است که در عالم واقع یافت نمی‌شود. بنابر این تحلیل، اشاعهٔ آموزش‌وپرورش

---

1. Developmental	2. Schumpeter

غربی از طریق روابط امپریالیستی به کمک نظریهٔ امپریالیستی «رشد و توسعه» قابل فهمتر است تا استفاده از مدلی که مأخوذ از برداشت سرمایه‌داری غرب دربارهٔ بهبود رفاه اجتماعی است.

نخستین نظریات دربارهٔ امپریالیسم موجب پیدایش همزاد آنها یعنی نظریات مربوط به‌وابستگی و استعمار نیز شدند. **لنین** مبادی و آثار امپریالیسم را در کشورهای صنعتی توصیف کرد. وی خصوصاً به‌تجزیه و تحلیل ریشه‌های سلطهٔ کشورهای صنعتی بر آسیا و آفریقا و علل جنگ جهانی اول علاقه داشت. درحال حاضر، نویسندگان کشورهای زیرسلطه از **ظن خود** به‌توصیف امپریالیسم می‌نشینند. مدرسه (در قالب روابط امپریالیستی) یکی از صدها نهاد دیگری است که شرایط وابستگی و روابط روانی استعمار را به‌وجود می‌آورد. ما این نوشته را تحلیل می‌کنیم تا چهارچوبی برای شناخت نقش آموزش رسمی در ایجاد مناسبات «استعماری» و یا حفظ چنین مناسباتی هم در کشورهای «توسعه‌نیافته» و هم در خود جوامع صنعتی بدست دهیم.

نظریات مربوط به‌وابستگی و استعمار چهارچوب تحلیل ما را تکمیل می‌کنند. این نظریات، نظر مخالف **لنین** دربارهٔ توسعهٔ سرمایه‌داری را به‌قلمرو بحث پیرامون مرتبط‌ساختن نهادهای موجود در **درون** کشورها به‌روابط بین‌المللی، و به‌فرد در قالب نظام بین‌المللی بسط می‌دهند. در فصلهای بعد این نظریات را درمورد آموزش‌وپرورش در دوره‌های تاریخی مختلف و درمورد انواع گوناگون شرایط امپریالیستی به کار خواهیم بست.

نظریات مربوط به‌امپریالیسم

سلطهٔ مردمی‌برمردم دیگر درسراسر تاریخ وجود داشته است. این سلطه برای رسیدن به‌هدفهای خود بدست یک گروه یا یک طبقهٔ قدرتمند در جامعه‌ای خاص اعمال می‌شده است. هدف این طبقه معمولاً ازدیاد شمارهٔ «رعایا» بود که خادم آن باشد. بنابراین، سلطهٔ اقتصادی و سیاسی به‌صورتی نبوده و نیست که کل جامعه‌ای برجامعه دیگر مسلط باشدبلکه از سوی **گروهی** از مردم اعمال می‌شود که قادرند قدرت خویش را برجوامع دیگر تحمیل کنند.

پیش از انقلاب صنعتی، اساس امپراتوریها یا بر برده‌داری بود یا بر اخذ خراج از دهقانانی که روی زمین کار می‌کردند و یا برهر دو. این امپراتوریهای برده‌دار کارشان تأمین مداوم بردگان موردنیاز طبقهٔ مسلط استثمارگر بود. امپراتوریهای دهقانی نظیر امپراتوری چین و هند بارها دیرتر از امپراتوریهای برده‌دار پاییدند

و به‌مراتب عالی فرهنگ و نوآوری دست یافتند. به‌گفتهٔ **فرنسیس بیکن**[1] تمام اکتشافات عمده مانند چاپ، باروت و مغناطیس که چهرهٔ جهان را دگرگون ساخت به‌دست چینی‌ها انجام شد و به‌وسیلهٔ اعراب به‌اروپا انتقال یافت (۱). امپراتوری دهقانی موجب وسعت‌یافتن زمینهایی شد که به‌طبقهٔ حاکم مستقر در مرکز خراج می‌دادند. باج پرداختی صرف ایجاد نگهداری دستگاه عریض وطویل اداری مرکز می‌شد که آن را به‌باد اسراف می‌داد و سهمی را نیز به‌مصرف کارهای عام‌المنفعه می‌رساند. اگرچه تجارت و صنعت‌وپیشه در امپراتوریهای دهقانی رواج و رونق گرفت ولی چون صنعت و تجارت کالاهای کمیاب در انحصار دولت بود لذا سود حاصل از این فعالیتها نیز به‌جیب همین بوروکراسی مرکزی سرازیر می‌شد(۲).

این امپراتوریها، چه برده‌دار و چه دهقانی، منطقی واحد و ساده داشتند که عبارت بود از تراکم ثروت بدست طبقهٔ حاکم که یا زمینداران بزرگ بودند و یا دیوانسالارهای دولتی. هرچقدر شمارهٔ افراد تحت تابعیت گروه حاکم (که شامل رعایای خود این گروه نیز می‌شد) بیشتر بود شمارهٔ بردگان یا وسعت زمینهای مشمول مالیات و خراج و یا هردو نیز بیشتر بود (مثلاً روم و یونان امپراتوریهای برده‌دار و دهقانی بودند). همچنین در این امپراتوریها «فرهنگ» جنگ و غلبه حاکم بود که به‌موجب آن جنگاوران برای کسب «افتخار» می‌جنگیدند و البته ثروت مادی نیز بخش مهمی از این افتخار محسوب می‌شد. درواقع، سربازان مزدور بسیاری از امپراتوریهای نخستین از برکت وجود غنائم جنگی گذران می‌کردند. درسراسر تاریخ بدشواری می‌توان انگیزهٔ «محض» برای فتح و غلبه را از غنائم مادی حاصل از آن مجزا کرد.

معذلک، **شومپیتر** در مطالعهٔ خود پیراسون امپریالیسم موضوع غلبه‌برای نفس غلبه را مورد تأکید قرار می‌دهد:

> واضح است که‌شاه‌واعوانش (آسوریها) به‌جنگ‌وشکار بدیدهٔ **ورزش**، اگراصطلاح جایزی باشد، می‌نگریستند. در زندگی آنان، جنگ همان نقشی را داشت که ورزش و بازی در زمان حاضر. جنگ وسیله‌ای بود برای ارضای سوائق کار و فعالیت که خود ناشی از استعدادها و تمایلاتی است که روزگاری برای بقای زندگی اهمیتی حیاتی داشت و امروز آن فایدهٔ خود را دیگر از دست داده است... جنگ و غلبه هدف بود و نه وسیله. این جنگها بهیمی و امپریالیسمی

1. Francis Bacon

> سراپا عریان بودند که ماهیت آن در صفحات تاریخ باهمان اشتیاقی که آسوریها را به بزرگ‌نشان‌دادن عضلات‌خود در مجسمه‌هایشان کشاند، رقم زده شده است (۳).

شومپیتر معتقد به‌وجود طبقه‌ای جنگاور در بسیاری از جوامع قدیم بود که وجود آن بستگی محض به‌جنگ مدام داشت. او امپریالیسم را «تمایل بی‌هدف دولت نسبت به‌توسعهٔ عدوانی نامحدود»(٤) می‌دانست. درواقع این دولتهای جنگاور قدیم بودند که بیش از هر دولت دیگری با امپریالیسم **شومپیتر** تطابق دارند. این دولتها را «امپریالیسم مردم» می‌خواندند زیرا در یک ملت جنگجو اجتماع مردم درواقع اجتماعی از مردم جنگاور است (۵).

بدین‌ترتیب، نظریهٔ **شومپیتر** بر این «حقیقت بی‌چون‌وچرا» متکی است که «تمایلات «بی‌هدف» نسبت به‌توسعهٔ عدوانی، بدون حدوحدودی معین و فایده‌طلبانه، یعنی تمایلات بی‌منطق وکور و صرفاً غریزی نسبت به‌جنگ و غلبه نقش بسیار سهمی در تاریخ بشر ایفا می‌کند»(٦). علت این تمایل به‌جنگ به‌این قرار است:

> در نیازهای حیاتی اوضاع و احوالی‌که مردم و طبقاتی از مردم را برای اجتناب از نابودی خود، به‌مشتی جنگجو مبدل‌می‌ساخت و در این حقیقت که تمایلات روانی و صفات اجتماعی مکتسب از چنین اوضاعی درگذشته‌ای دور و نامعلوم، همینکه جایگزین‌شوند بتدریج ثبات یافته و در واقع دیرزمانی پس از آنکه حتی معنا و کارکردهای حیاتی خود را از دست بدهند بازهم دوام و بقا خواهند داشت... تمایل به‌جنگ عمدتاً متأثر از علائق وطنی طبقات حاکم ولی درعین حال تحت‌تأثیر تمام‌کسانی که‌می‌جنگند تا نصیبی‌خواه‌اقتصادی‌ویااجتماعی‌ازآن‌برندترغیب‌می‌شود...بنابراین امپریالیسم خصلتاً عودکردنی است. امپریالیسم جزء آن‌دستهٔ بزرگ از خصایص بازمانده از اعصار پیشین است که نقش آنچنان سهمی‌درهر وضعیت اجتماعی مشخص و ملموس بازی می‌کند. به‌عبارت دیگر، امپریالیسم‌عنصری‌است که‌از شرایط‌حیاتی‌گذشته‌ونه‌حال،ویابه‌تعبیر اقتصادی تاریخ ، از روابط تولیدی گذشته ونه‌حال مایه‌می‌گیرد(۷).

شومپیتر تبیین اساسی امپریالیسم را در عوامل روانی بازمانده از ساختهای اجتماعی و اقتصادی گذشته می‌جوید و نه در قلمرو اقتصاد (۸). امپریالیسم معادل جنگ و غلبهٔ مستقیم است. برمبنای این نظریه، **شومپیتر** می‌کوشد که

نشان دهد سرمایه‌داری ضد امپریالیسم است یعنی روابط تولیدی ملازم با سرمایه‌داری عاملی است که گرایش و تسلط برمردم دیگر را از راه **غلبه** (تعریف **شومپیتر** از امپریالیسم) خنثی می‌کند. نظر او این است که سرمایه‌داری برای نخستین بار در تاریخ احساسات ضد جنگ و ضدامپریالیسم را به‌مقیاس وسیعی برانگیخت. «با فرض وجود تجارت آزاد، توسعهٔ عدوانی مثل جنگ برای تصرف خاك بی‌معنا است، چه بازارها و مواد خام با شرایط مساوی در اختیار عموم قرار می‌گیرند»(۹). بدین ترتیب، **شومپیتر** امپریالیسم انگلیس را درسدهٔ نوزدهم که عمدتاً زیرپوشش سیاست تجارت آزاد اعمال می‌شد، به‌بهانهٔ بازماندهٔ رفتار آدمی ازگذشته به‌خیال خود تأویل می‌کند. به‌همین قیاس، جنگ جهانی اول نیز که در قالب روابط سرمایه‌داری جنگی نابخردانه بود باز نتیجهٔ تمایلات جنگ‌طلبانهٔ بازمانده از عهد بوق تلقی می‌شود.

ببینیم نظریهٔ **شومپیتر**، به‌فرض قبول صحت آن، چه نقشی برای آموزش و پرورش در مستعمرات و درخود کشورهای استعماری از سدهٔ هیجدهم تابه‌امروز قائل است. از آنجاکه بسط و گسترش مدرسه به‌طور حتم جزئی از نیاز روانی به‌غلبهٔ **فیزیکی** نبوده است، رابطه‌ای هم بین آموزش رسمی در مستعمرات و امپریالیسم وجود نداشته و ندارد (اگرچه معلوم نیست که **شومپیتر** تعابیر منزهتر دربارهٔ غلبه را در همان تعریف خود از امپریالیسم بگنجاند— ولی آموزش مبتنی بر مدرسه، خصوصاً توسط هیئتهای مسیحی، بسیاری از ویژگیهای نیاز آدمی به غلبه را داشته و دارد). برعکس، بنابر نظریهٔ **شومپیتر** مدرسه بخشی از ضدیت نهادی سرمایه‌داری با امپریالیسم است. اگر مدرسه عقل‌گرایی سرمایه‌داری را در جوانان القاء کند تا تمایلات پرخاشگرانهٔ خود را به‌راه رقابتهای سالم بریزند پس در **خنثی کردن** تمایلات جنگ‌طلبانهٔ بازمانده از اعصار نیز نقش اساسی داشته است. این نظر با نظریهٔ سرمایه‌داری غرب درمورد رشد و توسعه مطابقت دارد که می‌گوید سرمایه‌داری نیرویی مؤثر درجهت عقل‌گرایی و ضدیت با امپریالیسم بوده وخواهد بود. وقتی که مردم روابط تولیدی ملازم باسرمایه‌داری را اختیار کردند احتمال اینکه درصدد برقراری سلطهٔ خود بر دیگران باشند یعنی احتمال اینکه جنگ بیفروزند کمتر شده و بیشتر هم خود را صرف کسب درآمد شخصی و ملی بیشتر از طریق مبادلهٔ کالاها و سرمایه خواهند کرد.

درنظر **شومپیتر**، امپریالیسم از راه تجارت و سرمایه‌گذاری امری محال ولذا غیرممکن است آموزش غیراروپاییان در مدارسی که هنجارها و ارزشهای سرمایه‌داری اروپا را می‌آموزد بتواند بخشی از ساخت امپریالیستی را تشکیل دهد. چون «سرمایه‌داری ماهیتاً ضدامپریالیسم است»(۱۰) لذا همه نهادهای مرتبط

با گسترش سرمایه‌داری، مثلاً مدارس اروپایی، قاعدتاً باید ضدامپریالیسم باشد. پس می‌توانیم شروع به‌شناختن عناصر اصلی مفاهیم غرب درمورد رشد و توسعهٔ اقتصادی و اجتماعی کنیم: تجارت آزاد و نهادهای سرمایه‌داری **ضدامپریالیستی‌اند** و باعناصر جنگ‌طلبانهٔ انسان ماقبل‌سرمایه‌داری درستیزند. هرقدر سایهٔ‌سرمایه‌داری بیشتر برسر ملتی باشد آن ملت هم ضدامپریالیست‌تر خواهد شد. هرقدر ملتی بیشتر ضدامپریالیسم باشد احتمال سلطه‌طلبی آن ملت بردیگران هم کمتر خواهد بود. تجارت آزاد و روابط تولید سرمایه‌داری نه‌تنها به‌حد اعلای رشد که به‌رفتار اخلاقی عالیتر، یعنی ضدیت با امپریالیسم، می‌انجامد. لذا تکملهٔ منطقی نظریهٔ **شومپیتر** این است که سرمایه‌داری نیرویی **متمدن** کننده و خود ارمغان تمدنی مخالف جنگ و سلطه به‌عنوان وسیلهٔ رفع اختلافها و توزیع قدرت اقتصادی و سیاسی است.

مفهومی که **شومپیتر** از سرمایه‌داری به‌دست می‌دهد، سرمایه‌داری هرچه بادابادا[1]، رقابت آزاد و تجارت آزاد است. اگرچه توصیف او از سرمایه‌داری به‌عنوان‌مکانیزمی‌مفیدفقط‌بدرد کتابهای‌درسی‌می‌خوردولی در عالم‌واقع‌سرمایه‌داری عبارت بود از «نظامی استثماری مبتنی‌بر اختلاف فاحش ثروت وقدرت که اگرچه موجب رشد و گسترش عظیم نیروهای‌تولیدی‌شد ولی در پاسخ مستقیم‌به‌نیازهای اجتماعی چنین نکرد و ناگزیر گسیختگی‌هایی اجتماعی باخود داشت»(۱۱).

واقعیت سرمایه‌داری نه‌تنها با درباغ سبزی که **شومپیتر** نشان‌می‌دهد مغایر است بلکه تحلیل وی نیز تصویر دقیقی از آنچه در اواخر سدهٔ نوزدهم و اوایل سدهٔ بیستم روی داد بدست نمی‌دهد. دراین سالها نه تنها جنگ به‌پایان نرسید بلکه فعالیت امپریالیستها نیز در واقع تا سال ۱۹۱٤ از جانب انگلیس و در قالب تجارت آزاد تشدید شد. درحالی‌که او این تشدید جنگ را حمل بر نیاز «غیرمعقول» به‌آدمی غلبه می‌کند که بازماندهٔ گذشته او است ولی این هم‌درست همان‌قدر منطقی است که بگوییم جنگهای جهانی‌حاصل رشد ناموزون سرمایه‌داری درمیان قدرتهای اروپایی بوده است. وانگهی او عقیده داشت که رشد انحصار نتیجه سیاست حمایتی دولت و همین دخالت دولت در برقراری حمایت گمرکی است که انحصارات را به‌وجود می‌آورد. اگر به‌انحصارات‌فرصت رشد و توسعه داده شود احتمال بروز تضاد میان ملتها بیشتر خواهد شد زیرا انحصارات خود را با حمایت **ملی** یکی می‌دانند و یکی هم شده‌اند. ولی حتی باوجود این حمایتها نیز **شومپیتر** عقیده نداشت که انحصارات خواستار بسط خود

1. Laissez faire

به کشورهای بیگانه باشند. او تأکید می کرد که تعرفه های حمایتی

> خودبه‌خود زادهٔ نظام مبتنی بر رقابت نیستند. آنها ثمرهٔ اقدام سیاسی یعنی **آن نوع اقدامی هستند که به‌هیچ‌وجه علاقهٔ عینی افراد ذیربط را منعکس نمی کند...** منافع اقلیت که صددرصد بجا به حمایت از تعرفهٔ حمایتی ابراز می‌شود، به‌این شکل از سرمایه‌داری مایه نمی‌گیرد. نتیجه آنکه **اساساً این سفسطه است که امپریالیسم را یک مرحله ضروری سرمایه‌داری بدانیم یا حتی از تکامل سرمایه‌داری به‌امپریالیسم سخن بگوییم** (تأکید بر کلمات مربوط به‌متن اصلی است)(۱۲).

چکیدهٔ کل این مطلب نظری است که می‌گوید تمام کاستیها و کژیهای سرمایه‌داری زادهٔ عناصر غیرسرمایه‌داری جامعه است. البته بسیاری از عوامل سنتی بر سرمایه‌داری تأثیر می‌گذارند ولی به‌سختی می‌توان این عوامل را از خود سرمایه‌داری تفکیک کرد. اگر پرخاشجوبودن و نیاز به‌بهتر بودن از دیگران شرط وجودی یک مدیر صنعتی موفق است پس چرا این مدیر نباید بکوشد که دولت را درجهت منافع خود وادار به‌مداخله کند؟ مادامی که بریتانیا می‌توانست ارزانتر از کشورهای دیگر تولید کند و امپراتوری استعماری عظیمی داشت (که در آن از اولویتهای اجرائی برخوردار بود) می‌توانست در تجارت آزاد نیز زیاده‌روی کند. حتی باوجود تجارت آزاد، تمرکز درصنعت انگلیس به‌طرزچشمگیری در دهۀ ۱۹۲۰ افزایش یافت. صنعت سایر کشورهای سرمایه‌داری کاملاً تحت حمایت بود و تمرکز در این صنایع زودتر از انگلیس شروع شد. ولی اگرچنین حمایتی درکار نبود، صنعتی کردن کشورهای غیرانگلیس به‌مراتب کندتر انجام می‌گرفت. چطور می‌توانیم انگلیس را از فرانسه یا آلمان سدهٔ نوزدهم صرفاً به‌این خاطر که در دو کشور اخیر دولت موانع گمرکی وضع کرد تابسط و توسعهٔ نهادهای سرمایه‌داری خود را به‌جلو اندازد سرمایه‌دارتر بدانیم؟

شاید مهمترین دخالت دولت پس از تعرفه‌بندی، دخالت آن در آموزش و پرورش یعنی در تأمین نیروی کار اجتماعی شده باشد، دخالتی که مثل تعرفه‌بندی از طرف بورژوازی حمایت می‌شد(۱۳). به‌سختی می‌شود استدلال کرد که تلاش برای جلب کمکهای مالی دولت، چه مستقیم و چه‌غیرمستقیم، جزئی از اصل سرمایه‌داری نیست ولی **شومپیتر** می کوشد نشان دهد که دولت جدا از بورژوازی عمل می کند و امپریالیسم برآیندعناصری است که‌نه‌تنها خارج ازسرمایه‌داری‌اند بلکه علیه منافع خود سرمایه‌داران برآن تحمیل می‌شوند. گیر اختلاف آرای

شومپیتر و مارکسیسم‌درمورد امپریالیسم «دراین‌است که آیا امپریالیسم تکامل ضروری سرمایه‌داری است و یا چیزی است معارض با ماهیت واقعی آن که توسط رهبران سیاسی و صاحبان منافع بخصوصی که قادرند انگیزشهای آباءواجدادی موجود درسراسر جامعه را بیدارکنند، برآن تحمیل می‌شود»(۱۴).

بخش عمدهٔ تحلیل **شومپیتر** عکس‌العملی درقبال اثر**لنین** دربارهٔ امپریالیسم بودکه دوسال پیش ازکتاب **شومپیتر** نوشته شده بود(۱۵). **لنین** عقیده داشت که امپریالیسم یک مرحله **ضروری** سرمایه‌داری است. او نشان داد چگونه دراواخر سدهٔ نوزدهم و در اوایل سدهٔ بیستم صنعت به‌شکل روزافزونی در انحصارات بزرگ‌که بخش عظیمی از تولید صنعتی را درکشورهای سرمایه‌داری دراختیار داشته متمرکز شد. تولید صنعتی نیز خود دراختیار مؤسسات مالی فوق‌العاده متمرکز قرار گرفت و ایـن «الیگارشی» مالـی است کـه تعیین مـی‌کند چه سرمایه‌گذاریهایی باید انجام شود و یا نشود، کدام کارخانه باقی بماند وکدام تعطیل شود و مانند آن.

> بدین‌ترتیب ،آغاز سدهٔ بیستم شاخص نقطهٔ عطفی است که درآن سرمایه‌داری قدیم جای خود را به‌سرمایه‌داری جدید می‌دهدکه به‌موجب آن سلطهٔ سرمایه به‌طور اعم به‌نفع‌سلطهٔ سرمایهٔ مالی کنار می‌رود... تمرکز تولید؛ انحصار حاصل از این تمرکز؛ اختلاط و ادغام بانکداری و صنعت: این است تاریخچهٔ سرمایهٔ مالی و چیزی که محتوای «سرمایهٔ مالی» را تشکیل می‌دهد(۱۶).

لنین عقیده داشت که در شرایط سرمایه‌داری، رشد ناموزون مؤسسات بزرگ تجاری، شعبه‌های صنعت وکشورها اجتناب‌ناپذیر است. وی توسعهٔ انگلیس را در سدهٔ نوزدهم «کارگاه جهان» توصیف کردکه کالاهای صنعتی را در ازای واردکردن سواد خام به‌سراسر جهان صادر می‌کرد. سایرکشورهاکه از صنعت خود در پناه سوانع گمرکی حمایت می‌کردند به‌صورت کشورهای سرمایه‌داری مستقل تکامل یافتند. انحصار در دو سطح پدید آمد: در یک سطح انحصاری‌کردن تولید در داخل خودکشورهای سرمایه‌داری و در سطح دیگر معدودی کشور ثروتمند از موقعیتی انحصاری‌در تولیدکالاهای‌صنعتی‌برخوردارشدند(۱۷). دراین‌کشورهای پیشرفته «مازاد هنگفتی از سرمایه‌متراکم شده است»(۱۸).

> لازم به‌گفتن نیست که اگر سرمایه‌داری می‌توانست کشاورزی را که امروزه بارها عقب‌مانده‌تر از صنعت درهمه‌جاست توسعه

دهد، اگر می‌توانست سطح زندگی توده‌های مردم را که هنوز گرفتار فقر و کم‌غذایی‌اند بالا برد، باوجود پیشرفت اعجاب‌انگیز دانش فنی، حرفی از مازاد سرمایه درمیان نبود... اگر سرمایه‌داری چنین می‌کرد که دیگر سرمایه‌داری نبود زیرا رشد ناموزون و وضع فلاکتبار توده‌ها شرایط و مقدمات اساسی و ضروری این شیوهٔ تولید است. تا وقتی که سرمایه‌داری به‌همین شکل خود باقی بماند، سرمایهٔ اضافی هرگز صرف بهبود سطح زندگی توده‌های یک کشور نخواهد شد زیرا این امر به‌معنای کاهش منافع سرمایه‌داران است. سرمایهٔ اضافی به‌مصرف ازدیاد این منافع از طریق صدور سرمایه به‌کشورهای عقب‌مانده خواهد رسید. دراین کشورها، معمولاً میزان سود بالاست زیرا سرمایه کمیاب، قیمت زمین نسبتاً پائین، دستمزدها کم و موادخام ارزان است(۱۹).

ولی لنین بحث خود در مورد گسترش نفوذ کشورهای سرمایه‌داری به کشورهای «عقب‌مانده» را به کاهش نرخ سود درکشورهای پیشرفته محدود نمی‌کند. تلاش امپریالیسم نه فقط در جهت الحاق سرزمینهای کشاورزی بلکه برای الحاق مناطق صنعتی نیز هست. یکی از خصایص اصلی امپریالیسم رقابت میان قدرتهای سرمایه‌داری «تلاش برای کسب سیادت یعنی برای تصرف خاک آنهم نه فقط مستقیماً برای خود بلکه برای تضعیف حریف و ازبین بردن سیادت او...، است. در استدلال لنین جمع این دوعامل تبدیل به‌نیرویی سهمگین برای دست‌اندازی به‌خارج می‌شوند»(۲۰).

بدین‌ترتیب، لنین به‌پیروی از هابسن[1] معتقد است که امپریالیسم شالوده‌ای اقتصادی دارد. کشورهای پیشرفتهٔ سرمایه‌داری، در مرحلهٔ رقابت‌جویی بیشتر متوجه صادرات کالا بودند ولی همینکه تمرکز تولید در انحصارات و به‌ویژه دخل و تصرف در تصمیمات توسط شرکتهای مالی خصیصهٔ عمدهٔ سرمایه‌داری درکشورهای پیشرفته شد، تراکم «اضافی» سرمایه منجر به‌صدور سرمایه به‌مناطق عقب‌مانده یعنی منجر به‌گسترش نفوذ مستقیم انحصارات کشور پیشرفته به‌اقتصاد کشور عقب‌مانده شد. این امر نظارت برعرضهٔ مواد خام و قیمت آنها را حتمی‌ساخت(۲۱). ایرادهایی به‌تز لنین و هابسن، خصوصاً به‌شیوه‌های کاربرد آن در مورد انگلیس توسط لنین وارد است. درحالی‌که تمرکز تولید به‌طور قطع خصیصهٔ عمدهٔ تولید در آلمان و قدری کمتر از آن خصیصهٔ عمدهٔ

1. Hobson

تولید در آمریکا بود (که در پناه موانع گمرکی رشد کرد). تمرکز انحصاری در انگلیس تا بعداز جنگ‌جهانی‌اول اهمیتی نیافت. به‌بیان دیگر، امپریالیسم انگلیس در شرایط رقابت نسبی به‌عظیمترین پیشرفتهای خود دست یافت (۲۲). معهذا شکی نیست که در انگلیس و نیز در سایر کشورهای پیشرفتهٔ سرمایه‌داری تغییر جهتی از تجارت کالا به‌سرمایه‌گذاری به‌ویژه در کشورهایی که خود در حال صنعتی‌شدن بودند و همچنین در مستعمرات که تهیه‌کنندهٔ‌مواد خام بودند، پیدا شد. نظریات **لنین** در خصوص تکامل ناموزون جوامع سرمایه‌دار، تلاش این کشورها در جهت سیادت طلبی و تضادهای حاصل از آن تبیینی است به مراتب قابل قبولتر برای وقوع دو جنگ‌جهانی سدهٔ‌بیستم تا «انگیزشهای آبا و اجدادی» **شومپیتر**. علاوه براین، قرائن بسیاری حاکی از آن است که میزان بازده سرمایه‌گذاری کشورهای پیشرفته در جهان‌سوم بالاتر از میزان بازده‌سرمایه‌گذاری در خود کشورهای پیشرفته است (۲۳). اگرچه عواید حاصل از چنین سرمایه‌گذاریهایی ممکن است بخش عمدهٔ کل درآمد حاصل از سرمایه در کشورهای پیشرفته نباشد ولی احتمالاً بخش عمده‌ای از عواید چند انحصار بزرگ داخلی است که منافع آنها وزنهٔ مهمی در تعیین سیاست خارجی است.

مهمتر از آن برای منظوری که ما دنبال می‌کنیم نقشی است که گسترش سرمایه‌داری در کشورهای «عقب‌مانده» بازی می‌کرد. **شومپیتر** بر اثرات مثبت سرمایه‌داری تأکید می‌کرد. استنتاج ما از تحلیل وی این بود که گسترش سرمایه‌داری از کشورهای پیشرفته به کشورهای عقب‌ماندهٔ جهان، بازده اقتصادی هردو کشور را بالابرده واحتمال‌سلطهٔ قهرآمیزمردم یا ملتی بر دیگران را کاهش می‌دهد. ولی قرائن نشان می‌دهد که در شرایط استقرار روابط تجارت آزاد، همچون روابط میان انگلیس و هند از میانهٔ سدهٔ‌نوزدهم به‌این طرف (۲۴)، برد فقط با انگلیس بود. هرچه زمینهای هند بیشتر به کشتزارهای کنف و پنبه اختصاص داده می‌شد مساحت زمین زیرکشت برای مواد غذایی مصرفی داخل کمتر می‌شد. ضمناً تولید کشاورزی نیز در بخش معیشتی افزایش قابل‌ملاحظه‌ای نداشت (۲۵). همین الگو شاخص گسترش سرمایه‌داری با برقراری روابط تجارت آزاد میان امپراتوریهای انگلیس و فرانسه با آفریقا و آسیا بود. از سوی دیگر، در سرزمینهای اروپایی‌نشین یعنی آمریکای شمالی، استرالیا، زلاندنو، آفریقای‌جنوبی، برزیل‌جنوبی و آرژانتین، سرمایه‌داری البته منجر به‌رشداقتصادی شد. در تمامی این نقاط، بخشی از مازاد تولید کشاورزی و معادن نصیب مردم محلی می‌شد و در صنعت **داخلی** به کار می‌افتاد. ایالات متحد آمریکا و کانادا خیلی زود تعرفه‌ها را بالا بردند تا از صنعت‌داخلی حمایت کنند و سریعاً در

ردیف کشورهای پیشرفتهٔ سرمایه‌داری قرار گرفتند. از نظر درآمد سرانه، آرژانتین در سال ۱۹۱۰، یکی از ثروتمندترین کشورهای جهان بود (۲۶). ژاپن در حوزهٔ تجارت اروپا قرار نداشت و پس از دههٔ ۱۸۶۰ نیز براساس تولید برای مقاصد نظامی، وضع مالیات سنگینی بر دهقانان و حمایت در مقابل واردات کالاهای صنعتی به‌سرعت صنعتی شد (۲۷).

بنابراین گسترش سرمایه‌داری فقط بسود برخی از کشورها بود و این کشورها یا محل استقرار مهاجران اروپایی بودند یا برای صنعتی‌شدن، سیاست حمایتی در پیش گرفتند و یا مخلوطی از هردو بودند. به‌استثنای ژاپن، صنعتی‌شدن پیش‌از جنگ‌جهانی دوم اکثراً به‌نواحی اروپایی‌نشین سراسر جهان محدود می‌شد. «سرمایه‌داری که در دهات و مناطق کوهستانی کوچک انگلیس رشد کرده و سیادت جهان را بدست گرفته بود با پیشبرد صاحبان صنایع و سقوط تولید کنندگان مراداولیه ملتها را به‌فقیر وغنی تقسیم کرد» (۲۸). سرمایه‌داری تقسیم کاری بین‌المللی ایجاد کرده‌بود که فقط به‌سود بخش ناچیزی از مردم جهان بود و در واقع بسیاری از مردم جهان را به‌فقر و فاقه می‌کشاند. همانطور که مطالعات بعدی دربارهٔ امپریالیسم (در صفحات بعد) نشان خواهد داد، این الگوی نابرابر رشد و توسعه بازتاب ماهیت سرمایه‌داری مبتنی بر «تجارت آزاد» بود که هم **لنین** و هم **شومپیتر** آن را توصیف می‌کنند.

آموزش‌وپرورش که ما امروز می‌شناسیم و به‌شیوه‌ای که توسط اروپاییان در اواخر سدهٔ نوزدهم و اوایل سدهٔ بیستم گسترش یافت بخشی از ساخت‌اجتماعی و اقتصادی سرمایه‌داری بوده و خواهد بود. منظور نظر **شومپیتر** این است که مدرسه از این راه به‌میزان چشمگیری به‌رشد اقتصادی و صلح جهانی کمک می‌کند. مدرسه مردم را با فرهنگ سرمایه‌داری آشنا کرده، بدانها می‌آموزد که «عقلایی»تر انجام وظیفه کرده و از آنها افراد تولید کننده‌ای می‌سازد کاراتر از آنچه در فرهنگهای‌سنتی‌بودند. نظریهٔ **لنین** برآن‌است که‌اشاعهٔ‌سرمایه‌داری کشورها را به‌زیر نفوذ و گاه نظارت مطلق انحصارات کشور پیشرفته می‌کشاند. به‌عنوان تکمله‌ای براین نظریه باید گفت که یکی از هدفهای اصلی آموزش‌وپرورش رسمی ادغام مردم خارج از کشورهای پیشرفته در حیطهٔ نفوذ و نظارت این کشورها و انحصارات آنهاست. اگر بخواهیم گامی فراتر رویم باید بگوییم که نقش‌مدرسه آنچنانکه توسط کشورهای پیشرفته عرضه می‌شود جاانداختن مردم در درون ساختی اقتصادی و اجتماعی است‌تا انحصارات کشور پیشرفته بهتر بتواند آنان را استثمار کند. شدت این استثمار بستگی‌به‌میزان توانایی مردم یا یک ملت در برخورداری از ثمرات سرمایه‌داری دارد. اگر چه نه **لنین** و نه **هابسن** ابداً

صحبتی دربارهٔ نقش آموزش وپرورش اروپایی در چهارچوب امپریالیسم نکرده‌اند ولی این نظر که آموزش‌وپرورش اروپایی در حکم وسیله‌ای است که مردم را در سلسله‌مراتبی استثماری جامی‌اندازد، با نظر **لنین** دربارهٔ سرمایه‌داری و نوع امپریالیسم حاصل از آن مطابقت دارد. همچنین **شومپیتر** نیز هیچگاه در نظریهٔ خوددربارهٔ امپریالیسم مبحثی راجع به‌آموزش‌وپرورش نداشت ولی آموزش‌وپرورش اروپایی به‌عنوان وسیلهٔ آماده‌سازی مردم برای شرکت در سلسله‌مراتبی که مفید حال همان مردم است با نظر وی دربارهٔ سرمایه‌داری منطبق است.

این دوشقگی شاید اغراق‌آمیز به‌نظر برسد ولی گویای جوهر اصلی نظریات معارض دربارهٔ رشد و توسعهٔ سرمایه‌داری در جهان‌سوم است. گواینکه این فرضیات هیچگاه دقیقاً تدوین نشده است ولی بحث پیراسون آموزش‌وپرورش و رشد و توسعه صرفاً به‌نظر **شومپیتر** دربارهٔ امپریالیسم و منتجه آن که رشد و توسعه باشد محدود بوده است. شکی نیست که مدرسه به‌برخی از مستعمرات کمک کرد تا در وضعیت استعماری کارکرد بهتری داشته‌باشند و از این نظر عکس‌العمل استعمارزده که سواد بیشتری می‌خواست تا در سلسله‌مراتب اروپایی ارتقاء یابد عاقلانه بود. ولی موضوع اصلی بحث ما این نیست. سؤال اصلی ما این است که آیا مردمی که جزء خاک امپراتوری می‌شدند (خواه امپراتوری انگلیس و یا ایالات‌متحد آمریکا در آمریکای لاتین که براساس تجارت آزاد غیر مستقیم بود و خواه امپراتوری مستقیم انگلیس، فرانسه و سایر قدرتهای اروپایی در آفریقا و آسیا) اگر الگوی دیگری برای توسعه اختیار می‌کردند وضعشان بهتر از این می‌شد یانه؟ بدیهی است که این نکته فرضی بیش نیست ولی دلالتهای آن برای حال حاضر برواقعیت استوار است چه بخش اعظم جهان هنوز جزء امپراتوریهای سرمایه‌داری تجاری است. مدرسه که رهاوردش سلطهٔ اروپا و منافع اقتصادی آن بود جزء لاینفک این امپراتوری بوده و هست. آیا نظامهای آموزشی دیگری که در خدمت هدفهای اقتصادی و سیاسی دیگر و عاری از هنجارها و ارزشهای کشور قطب باشد می‌تواند موجب رشد اقتصادی و اخلاقی بیشتری شود؟ باز هم این سؤالی است مبتنی‌بر فرضیات ولی سؤالی که برای زمان حال متضمن دلالتهای مهمی است.

چند نظریه جدید

تحلیلهای **شومپیتر** و **لنین** همچنان برای تصریح آثار حاضر دربارهٔ نظریهٔ امپریالیسم مورد استفاده قرار می‌گیرد. امروزه، به‌ویژه در نزد دانشمندان علوم

اجتماعی آمریکا مکتب فکری دیگری رایج است که برای تبیین امپریالیسم رفتار بوروکراتیک دولت و نیازهای سیاسی را مد نظر قرار می‌دهد. این تحلیل‌گران چنین فرض می‌کنند که مثلاً وزارت امورخارجه، ارتش و حتی کنگرهٔ آمریکا مستقل از منافع اقتصادی خصوصی آمریکا، منافع خصوصی سرمایه‌گذاران خارجی ویا برضد این منافع به‌جنگ تن می‌دهند. بنای کار این دستگاهها برهمان نیاز به‌غلبه یعنی برهمان انگیزش «غیرعقلایی» نسبت به‌جنگ و سلطه و یا **همان** پس‌مانده‌های فرهنگی «روحیهٔ مرزی» متکی است. البته این نظر دقیقاً **همان** نظریهٔ **شومپیتر** دربارهٔ امپریالیسم است. بدین ترتیب بخشی از ادبیات اخیر در دست داریم مشحون از اظهار لجیاتی چون نظر مورخ اقتصادی **دیویدلیندز**[1] که می‌گوید:

> به‌نظر این جانب به‌امپریالیسم باید به‌مثابه عکس‌العمل چندجانبه به‌یک امکان عمومی نگریست که چیزی جز شقاق قدرت نیست. هرگاه و هرجا که چنین شقاقی پیدا شده است مردم وگروهها نیز آمادگی داشته‌اند که از فرصت استفاده کنند. متأسفانه باید گفت که این در طبیعت جانور دوپاست که مردم دیگر را گاه به بهانه رستگاری روح و گاه به‌بهانهٔ «متمدن» کردن کنار بزند (۲۹).

در عین حال، اقتصاددانان تا حدودی موفق شده‌اند که عنصر «صددرصد» اقتصادی نظریهٔ **هابسن** و **لنین** یعنی ضرورت توسعهٔ سرمایه‌داری براثر کاهش نرخ سود در داخل را مورد حمله قرار دهند. بی‌آنکه بخواهیم به‌تمام جزئیات عنوان شده از دوطرف این بحث بپردازیم (۳۰)، باید بگوییم که این جنبهٔ نظریهٔ مزبور آنقدرها مورد سؤال واقع شده‌است که نوشته‌های اخیر و ملهم از **لنین** تفاضل سود[2] بین اقتصادهای پیشرفته و «عقب‌مانده» را عاملی **ذیسهم** و نه عاملی تعیین کننده در شناخت امپریالیسم بدانند. در واقع جهت تأکیدعمدتاً متوجه نکتهٔ دوم نظر **لنین** می‌شود که می‌گوید: «زمانی که سراسر جهان تقسیم‌بندی شده بود، ناگزیر یک دورهٔ انحصار استعماری و نتیجتاً یک‌دورهٔ مبارزهٔ‌شدید برای تجزیهٔ جهان و تجزیهٔ مجدد آن به‌وجود آمد.» (۳۱) این نکته انحراف از علت **اقتصادی** امپریالیسم نبوده بلکه رد تبیین های علی‌ساده‌نگرانه‌ای است که اساس آن تفاضل سود به‌شکل مستقیم است. وانگهی‌چنین نظری، انطباق نظریهٔ **لنین** در مورد تغییرات ماهیت سرمایه‌داری و یا واقعیات سیاسی موجود از آسیا و

1. David S. Landes	2. Profit differentials

آفریقای «استقلال یافته» انقلابهای روسیه و چین، جنگ جهانی دوم، ظهور ایالات‌متحد آمریکا به‌عنوان قدرت فائقهٔ سرمایه‌داری و جنگ سرد است. دو نمونه از این تغییر جهت فکری در مقالات حمزهٔ علوی و هری مگداف[1] دیده می‌شود:

> اگر مدعی باشیم که صدور سرمایه شرط لازم برای تداوم فرایند رشد و توسعهٔ سرمایه‌داری نیست و شرایط آن برای بسط و توسعه در داخل کافی است تا مفری برای تراکم سرمایه فراهم شود پس چه‌چیز انگیزهٔ توسعه‌طلبی امپریالیسم خواهد بود؟ پاسخ به‌این سؤال را باید در انگیزهٔ سرمایه‌داری انحصاری به‌بسط وگسترش سلطهٔ خود برسراسر جهان سرمایه‌داری و در شدت رقابت انحصار- طلبانه جست که خواستار چنین توسعه‌ای برای بقای حیات‌انحصار- های غول‌آساست.... وانگهی، تحصیل سرمایه‌گذاری در خارج ابداً تنها شکل و شاید بتوان اضافه کرد که حتی عمده‌ترین شکل نفوذ سرمایه‌داری انحصاری کشورهای پیشرفتهٔ سرمایه‌داری در سایر اقتصادهای مبتنی‌بر بازار نیست. سرمایه‌داری انحصاری انواع سازها را اختراع کرده‌است که می‌تواند خصوصاً از طریق ماشین دولت که در اختیار اوست به‌موقع خود کوک کند (۳۲).

تفاوت ساختی شاخص امپریالیسم جدید و قدیم، جایگزین‌شدن اقتصادی است که در آن مشتی شرکت غول‌آسا در هرصنعتی با یکدیگر رقابت می‌کنند به‌جای اقتصادی که‌در آن بسیاری از این شرکتها باهم رقابت دارند. علاوه براین، طی این دوره، پیشرفت تکنولوژی، وسایل نقلیه و ارتباطات و زورآزمایی ملل‌صنعتی جدید با انگلیس دو خصیصهٔ دیگر نیز بـه‌مرحلهٔامپریالیستی افزود: تشدید مبارزهٔ رقابت‌جویانه در عرصهٔ جهانی و بلوغ یک نظام حقیقتاً سرمایه‌داری. در چنین اوضاع و احوالی، رقابت میان گروههای مختلف شرکتهای غول‌آسا و حکومتهایشان برسرتمامی کرهٔ ارض، در بازارهای کشورهای پیشرفته‌و نیز در بازارهای‌ملل نیمه‌صنعتی و غیرصنعتی در می‌گیرد. جنگ قدرت توسط ملل‌صنعتی برای سلطهٔ استعماری و غیر رسمی برمناطق عقب‌مانده از نظر

1. Harry Magdoff

اقتصادی صرفاً یکی از سراحل این جنگ اقتصادی و فقط یکی از صفات مشخصه امپریالیسم جدید است (۳۳).

واکنش عکس در قبال امپریالیسم که در انقلابهای روس، چین و سایر نهضتهای انقلابی نهفته بود همراه با سبارزات بسیاری دیگر از ملل آفریقا و آسیا برای کسب استقلال سیاسی متغیرهای جدیدی به‌رابطهٔ میان کشورهای پیشرفته و کمتر پیشرفته افزود. دیگر نظارت **مستقیم** بر یک ملت رفتار بین‌المللی قابل قبولی تلقی نمی‌شود. اگرچه تجاوز نظامی و اشغال موقت هنوز هم طرق متداول ضبط و ربط کشوری است که بیم آن می‌رود «لطمه‌ای» به‌جمال اقتصاد بین‌المللی سرمایه‌داری زند (نظیر جمهوری دوسینیکن، یونان، گواتمالا، ویتنام)، ولی این شیوهٔ متداول محفوظ نگهداشتن اعضای کمتر توسعه یافتهٔ چنین اقتصادی نیست. در کشورهای کمترتوسعه‌یافته، عمدتاً به‌کار با گروههایی اعتماد می‌شود که حاضر به‌همکاری با اقتصاد پیشرفته‌اند و هرگونه جنبشی را در برابر رابطهٔ وابستگی موجود فرو می‌نشانند. این مدلی است که هم توسط انگلیس و هم توسط آمریکا در سدهٔ نوزدهم در آمریکای لاتین به‌کار گرفته شد، جالب این است که همین روش پس از جنگ جهانی دوم توسط آمریکا برای بسط نفوذ اقتصادی این کشور در خود اروپا مورد استفاده قرار گرفت.

گالتونگ[1] بر مبنای نظریهٔ **لنین** و **آندره‌فرانک**[2] امپریالیسم را چنین‌تعریف می‌کند:

رابطهٔ میان ملت **مرکز** و ملت **پیراسون** به‌طریقی که (۱) **هماهنگی منافع** بین **مرکز (هیأت حاکمه) ملت مرکز** و **مرکز (هیأت حاکمه) ملت پیراسون** وجود داشته باشد،
(۲) در ملت پیراسون، **ناهماهنگی منافع** بیشتر باشد تا در خود ملل **مرکز**،
(۳) **ناهماهنگی منافع** بین **پیراسون** (توده مردم) ملت **مرکز** و **پیراسون** (تودهٔ مردم) در **ملت پیراسون** وجود داشته باشد (۳٤).

گالتونگ توصیف خود را به‌همین روال ادامه می‌دهد که چگونه سراسر این فرایند عمدتاً به‌نفع سرکز (هیأت حاکمه) ملت **مرکز** که پیراسون (توده‌های) ملت **مرکز** و مرکز (هیأت حاکمه) ملت **پیراسون** را به‌سود خود می‌خرد تمام می‌شود. لذا ناهماهنگی منافع بین ملت **مرکز** در مجموع و ملت **پیراسون** وجود

1. Galtung 2. Andre Frank

دارد ولی بین مراکز این دو ملت هماهنگی منافع موجود است. **گالتونگ** متذکر می‌شود که امپریالیسم صرفاً عبارت از یک رابطه بین‌المللی نیست بلکه تلفیقی است از روابط درون ملتی و بین‌المللی (۳۵).

این مدل تازگی ندارد ولی مدل رایج روابط امپریالیستی است. مرکز ملت سرمایه‌دار از راه کمکهای نظامی، کمکهای فنی و وامها و کمکهای بلاعوض دولتی برای «توسعه» موقعیت خود را در ملت **پیرامون** مستحکم می‌کند. این رابطه به‌سود مرکز ملت **پیرامون** است چه قدرت سیاسی و تولید ملی را عمدتاً در اختیار دارد. مرکز ملت **مرکز** و تا حدودی **پیرامون آن** نیز از این رابطه سود می‌جویند چه‌از این طریق به‌مواد خام ملت **پیرامون** و بازارهای آن دست می‌یابند. در حقیقت، یک ملت با بسط اینگونه روابط‌به‌سراسر جهان می‌تواند منابع جهان را با جلب همکاری افراد خودکشورها در چنگ خود بگیرد. تنها خطری که متوجه چنین سلطه‌ای می‌شود از جانب سایر کشورهای پیشرفته است که می‌کوشند تبعیت مراکز ملل **پیراسون** را به‌خودجلب کنند و نیز از طرف‌پیرامون ملت **پیرامون** است که متوجه وضع بالنسبه بد و بدتر خود بر اثر چنین رابطه‌ای می‌شوند.

ویرانی اروپا طی جنگ جهانی دوم به‌آمریکافرصت داد که رهبربلامعارض جهان سرمایه‌داری شود. طی دوران بازسازی اروپا که آمریکا نقشی اساسی در آن داشت، شرکتهای آمریکایی سرمایه‌گذاریهای هنگفتی کرده و نه‌تنهابه‌بخش بزرگی از بازار رو به‌رونق اروپا بلکه به‌بازارهای مستعمرات سابق اروپا در آسیا و آفریقا نیز دست یافتند. آمریکا سریعاً به‌خاورمیانه که سابقاً پایگاه عمدهٔ سرمایه‌های انگلیسی بود پا گذاشت، به‌یونان و ترکیه نیرو فرستاد و به‌عنوان سرمایه‌گذار منحصربه‌فرد جانشین انگلیس در این مناطق شد (۳۶). علاوه بر این، طی دههٔ ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، ایالات متحد آمریکا تقریباً انحصار تجارت و سرمایه‌گذاری خارجی آمریکای لاتین را به‌خود اختصاص داد و به‌عنوان قدرت خارجی مسلط در آسیا، جانشین ژاپنیها، انگلیسیها، فرانسویها و هلندیها شد. وقتی که **جان کندی** در سال ۱۹۶۱ به‌ریاست جمهوری رسید آمریکا بخش عظیمی از جهان را زیر سلطهٔ خود داشت.

در دورهٔ سیادت آمریکا، تعدادی ازکشورهای آمریکای لاتین و هند همچنان می‌کوشیدند تا از طریق حمایت گمرکی و سهمیه‌بندی بر واردات، صنعتی شوند. باز هم این یک خصیصهٔ جدید روابط امپریالیستی نبود چه آمریکا، کانادا وکشورهای دیگر در اوج رونق امپراتوری انگلیس از همین راه توسعه یافته بودند. ولی سیاست حمایتی طی دوران پس از جنگ جهانی دوم موجب

تسریع سرمایه‌گذاری مستقیم خارجی در کالاهای صنعتی توسط کشورهای پیشرفته شد. در اواخر دههٔ ۱۹۵۰، سرمایه‌گذاری خارجی آمریکا در صنعت به‌مراتب بیشتر از سرمایه‌گذاری آن در نفت بود و در اواسط دههٔ ۱۹۶۰ تقریباً به‌میزان سرمایه‌گذاری این کشور در کل استخراج مواد خام بالغ می‌شد. بیشتر این سرمایه‌گذاری در صنعت در اروپا و کانادا بود ولی حتی در آمریکای لاتین نیز سرمایه‌گذاری خارجی آمریکا در سال ۱۹۶۸ در صنعت ۳۳ درصد بود (۳۷). درحالی‌که فقط درصد ناچیزی از کل سرمایه در اکثر کشورها متعلق به‌خارجیان است، برخی از بخشها کلاً دراختیار سرمایه و تکنولوژی خارجی است.

لذا نتیجه تلاش برای صنعتی کردن جهان سوم این بوده است که سرمایه‌گذاریهای خارجی جدید به‌جای استخراج مواد معدنی و کشاورزی بزرگ متوجه صنایع کارخانه‌ای شوند. ضمناً، هم برای استحکام رابطهٔ مراکز کشورهای **مرکز** و **پیرامون** و هم برای ایجاد شرکتهای جهانی، شرکتهای **چندملیتی** شکل سازمانی عمدهٔ انحصاری کشور پیشرفته شده‌اند.

سرمایه‌گذاریهای کلان در امر تحقیق و توسعه که مورد نیاز این صنایع است شرکتهای بزرگ را از چنان رشدی برخوردار ساخته است که از نظر مقیاس چندملیتی باشند. به‌جای آنکه بخواهیم سعی در پی‌جویی روابط علّی متقابل کنیم، لازم است از وصلت میمون تکنولوژی جدید و شرکتهای بین‌المللی باخبر باشیم: (الف) ایالات متحد آمریکا شرکتهایی دارد آنقدر بزرگ که سرمایهٔ کافی برای ایجاد تکنولوژی لازم و استفاده از حق بهره‌برداری از منابع سایر کشورها را دراختیار داشته و یا می‌تواند چنین سرمایه‌ای را بدست بیاورد. (ب) کمکهای عظیم دولت درامر تحقیق و توسعه حامی این حق تقدم شرکتهای آمریکایی است. (پ) همین شرکتها درعملیات بین‌المللی خود، خواه به‌صورت مستقل و خواه با همکاری دولت آمریکا ضمن جریان توسعهٔ فعالیتهای این دولت در اعطای کمکهای عدیدهٔ نظامی و خارجی در گوشه و کنار جهان تجاربی اندوخته‌اند. (ت) به‌موازات کمکهای سخاوتمندانهٔ دولت، دستگاه همبسته‌ای برای تحقیقات علمی و توسعهٔ فنی در شرکتهای بزرگ ایجاد شده است که یکی از نتایج آن کاهش قابل ملاحظهٔ زمان تقدم‌جویی میان پیشرفتهای علمی و تولید محصولات جدید است که شرکتهای بین‌المللی را نسبت به‌رقبای کوچکتر و ضعیفتر از نفوذ و اهمیتی

جهانی برخوردار می‌سازد، بالاخره (ث) پیشرفتهای فنی که مظهر آن هواپیمای جت است ادارهٔ موزون شرکتهای چندملیتی را عملیتر ساخته است (۳۸).

در ده سال اخیر، سیاست خارجی آمریکا هم خود را مصروف ایجاد قوای نظامی غیرثابتی کرده است که بتواند اتحاد جماهیر شوروی را سر جایش بنشاند و سیادت آمریکا را بر رقبای اروپایی‌اش در خاورمیانه تشدید کند و با عملیات «خنثی کننده» ضدشورشی در گوشه و کنار جهان مقابله کند. جنگ ویتنام، هم به‌دنبال مشکلات اقتصادی داخلی حاصل از جنگ و هم بر اثر عکس‌العمل سیاسی در داخل نسبت به‌فرستادن قوای آمریکا به‌خارج، در آینده، اثری عمیق بر توانایی آمریکا در انجام هریک از این عملیات و لذا اثری عمیق بر توانایی این کشور در حفظ و حراست از امپراتوری خود داشته است. هم اروپا و هم ژاپن حملات سختی به‌تفوق اقتصادی آمریکا در جهان سرمایه‌داری کرده‌اند معذلک آثار فنی و فرهنگی یک نسل سیاست این کشور فقط به‌تازگی است که تمام و کمال احساس می‌شود. همین سیمای امپریالیسم پس از جنگ آمریکاست که مورد علاقهٔ خاص ما در این کتاب است.

نقش آموزش رسمی به‌عنوان تعیین کنندهٔ نقشهای اجتماعی تا سال ۱۹۴۵ در بخشی اعظم از جهان به‌خوبی جا افتاده بود. حتی در مواردی که در مستعمرات فقط تنی چند از تحصیلات عالی برخوردار بودند باز هم مفهوم موفقیت از راه تحصیل جزئی از فرهنگ محلی بود. همینکه کشورها از قید قدرتهای مستعمراتی اروپا آزاد شدند آموزش رسمی نیز سریعاً اشاعه یافت. کشورهای جهان سوم که در تکاپوی «رساندن» خود به‌سطح رشد و توسعهٔ کشورهای اروپایی بودند هم خود را صرف تربیت مردمی باسواد و فوق‌العاده ماهر کردند. این کشورها برای نیل به‌چنین مقصودی از حمایت ایالات متحد آمریکا و قدرتهای استعماری سابق برخوردار می‌شوند چه هر دو قدرت مدرسه را ابزار کمک به‌مراکز کشورهای **پیرامون** در غلبه بر مشکلات سیاسی و در عین حال وسیلهٔ ایجاد نیروی کار ماهری که در خدمت فرایند صنعتی‌شدن باشد می‌دانستند. نفوذ اصلی آمریکا از راه تأکید بر آموزش علم و فن و ایجاد مهارتهای فنی در علوم اجتماعی و ادارهٔ امور بازرگانی و صنعت بوده و بهمین روال نیز ادامه دارد. جهان سوم دست به‌ایجاد بازارهای داخلی زده و راه حمایت از تولید داخلی را در پیش گرفته است. عکس‌العمل کشورهای پیشرفته، نه‌تنها سرمایه‌گذاری در تولید کالاهای مصرفی بادوام (چون مونتاژ ماشین، یخچال و

مانند آن) در کشورهای **پیرامون** بلکه در آماده‌سازی مواد اولیه نیز بوده است که قبلاً در خود کشورهای پیشرفته انجام می‌شد. تمام این سرمایه‌گذاریها با یک نظام جهانی سرمایه‌داری درهم تنیده است لذا توزیع آنها و نوع محصولاتی که تولید می‌شوند همچنان تابع مایحتاج مرکز کشور **مرکز** و مرکز کشور **پیرامون** است. بدین ترتیب آموزش رسمی نیز که همگام این صنعتی‌شدن به‌پیش می‌رود تابع همان نیازهاست. بالاترین حقوق و دستمزد نصیب کسانی می‌شود که برای شرکتهای خارجی به‌ویژه برای شرکتهای چندملیتی آمریکا کار می‌کنند. افراد مورد نیاز این شرکتها نوعاً مهندسین، تکنیسین ها، مدیران و حسابداران هستند. کارشناسان آمریکایی‌نیاز به‌تأمین نیروی انسانی این مشاغل را به‌ضرب اصلاح دانشگاهها و مدارس متوسطه مورد تأکید قرار داده‌اند. همچنین آمریکا تأکید می‌کرده است که آموزش و پرورش به‌طورکلی باید هرچه بیشتر «متناسب» با فرایند رشد و توسعه باشد یعنی کمتر باید به‌رشته‌های سنتی چون حقوق و علوم انسانی توجه داشته باشد و بیشتر به‌مواد درسی علوم بپردازد.

لذا تغییر ماهیت امپریالیسم اثرات مهمی بر اشاعهٔ آموزش رسمی در جهان سوم داشته است. هرچند که تاکنون، با چنین گسترشی، ساخت اجتماعی این کشورها تغییر چندانی و یا اصولاً هیچ تغییری به‌خود ندیده است. در آمریکای لاتین که از سدهٔ نوزدهم شاهد رشد اقتصادی بوده است اشاعهٔ‌آموزش رسمی مقارن بود باصنعتی شدن روزافزون و نیاز به‌ایجاد یک نیروی کار تربیت‌شده. در برخی از نقاط چون آرژانتین، برزیل و شیلی، گسترش آموزش رسمی بیشتر از این یعنی پیش از جنگ جهانی اول روی داد. معذلک در آفریقا و آسیا به ویژه در آفریقا، مدارس مستقل از جریان صنعتی‌شدن در حال‌گسترش است. به‌نظر می‌رسد که آفریقا و قسمتی از آسیا آموزش رسمی را صرفاً وسیله‌ای برای اروپایی شدن دانسته‌اند، بی‌آنکه توان یا اجازهٔ تحول یافتن به‌سرمایه‌داری صنعتی‌را داشته باشند. بیکاری‌موجود حتی میان فارغ‌التحصیلان مدارس متوسطه و دانشگاهها برآیند منطقی چنین انحرافهای ساخته و پرداختهٔ استعمار است.

آخرین تلاش کشورهای پیشرفته، باز هم خصوصاً تلاش آمریکا برای حل «بحران آموزش وپرورش» (۳۹) عبارت است از اشاعهٔ تکنولوژی آموزشی. هدف از رادیو و تلویزیون آموزشی و آموزش از راه کامپیوتر، جانشین‌ساختن اشکال نسبتاً «ارزان» آموزش (مثل تلویزیون، رادیو و کامپیوتر) به‌جای انواع «گران» آن چون معلم آزموده (که تعدادشان محدود است) بیان شده است، تا کودکان سراسر جهان همگی بتوانند بی‌آنکه کیفیت آموزش رسمی پائین یا

حتی بالا رود باسواد شوند (۴۰).

اشاعهٔ آموزش رسمی به‌این شکل متضمن اعتقادی بنیادی به‌توانایی سرمایه‌داری در تأمین کار برای همه از طریق بازار و به‌توانایی آموزش رسمی به‌تبدیل انسانهای سنتی غیرمولد به‌عناصر مولد برای رشد و توسعهٔ سرمایه‌داری است. ظاهراً هیچیک از این قضایا قابل اثبات با محک تجربه نیستند. شکست توسعهٔ سرمایه‌داری خصوصاً در کشورهای **پیرامون** در شرکت‌دادن همگان در رشد اقتصادی به‌ویژه با وجود بالارفتن حد متوسط سواد و توقعات حاصل از آن، زایندهٔ تضادهای حادی در این کشورها می‌باشد.

امپریالیسم و وابستگی

تلاش آمریکای لاتین برای صنعتی‌شدن پس از سال ۱۹۲۹، موجب پیدایش نظریهٔ «وابستگی» شد. وابستگی قرینهٔ امپریالیسم است: «ملل امپریالیست و یا ملل «قطب» یا «مرکز» به‌اصطلاح **فرنک** و **گالتونگ** بر مناطق **پیرامون** سلطه داشته و آن را استثمار می‌کنند ولی ملل **پیرامون** استثمار شده و **وابسته‌اند**(۴۱). نظریهٔ وابستگی چهارچوبی بدست می‌دهد که به‌یاری آن می‌توان تغییر اقتصادی، سیاسی و اجتماعی را در کشورهای وابسته تجزیه و تحلیل کرد. اگرچه این نظریه مشتق از نظریهٔ **لنین** دربارهٔ امپریالیسم است ولی توجه آن معطوف به‌توصیف یا پیش‌بینی اثرات امپریالیسم بر کشورهای قطب، آنچنانکه **لنین** می‌دید، نبوده بلکه متوجه اثرات آن بر کشورهای **پیرامون** است.

> وابستگی وضعیتی است که در آن گروه معینی از کشورهااقتصادشان مشروط و موکول به‌توسعه و گسترش اقتصادی کشور دیگر است... رابطهٔ بستگی متقابل میان دو یا چند اقتصاد و مابین این اقتصادها و تجارت جهانی مفروض به‌وجود شکلی از وابستگی است که برخی از کشورها (کشورهای مسلط) خود می‌توانند موجد گسترش اقتصاد خویش شوند درحالی که دیگر کشورها (کشورهای‌وابسته) فقط می‌توانند به‌صورت بازتاب گسترش اقتصادی کشورمسلط که به‌نوبهٔ خود می‌تواند اثری مثبت و یا منفی بر توسعهٔ آنی این کشورها داشته باشد گسترش یابند. در هر صورت، وضعیت اولیه‌ای که وابستگی به‌وجود می‌آورد منجر به‌ایجاد وضعیتی همه‌جانبه برای کشورهای وابسته می‌شود که آنها را پشت‌سر و زیر استثمار

کشورهای مسلط قرار می‌دهد (۴۲).

نظریهٔ وابستگی ما به‌ازای دیگر نظریه رشد و توسعهٔ سرمایه‌داری است. که در دههٔ ۱۹۵۰ هم در ایالات متحد آمریکا و هم در آمریکای لاتین مطرح شد. نظریهٔ نئوکلاسیک توسعه تغییرات کشورهای **پیرامون** را مرتبط به‌تغییرات کشور قطب ولی مستقل از آن می‌داند. درواقع، ساختهای سرمایه‌داری آمریکای لاتین تابع همان امکانات توسعه و تغییرند که ساختهای سرمایه‌داری کشورهای قطب. فرق عمدهٔ کشورهای توسعه‌یافته و کم‌توسعه در مرحلهٔ توسعهٔ این کشورهاست. چنانچه کشورهای کم‌توسعه سیاستهای اقتصادی «معقولی» را تعقیب کنند می‌توانند به‌همان سطح مصرف سرانه، برابری توزیع درآمدها و دموکراسی سیاسی کشورهای توسعه‌یافته برسند. مسئله فقط رسیدن به‌حد معینی از رشدو تقلیداز نهادهای کشورهای توسعه‌یافته است (۴۳). لذا علمای‌علوم اجتماعی دست‌اندرکار این نظریه عمدتاً متوجه اندازه‌گیری میزان تغییر نهادها، ویژگیهای سیاسی و ساختهای اجتماعی از طریقهٔ «سنتی» به‌شیوهٔ «مدرن»اند. آنها تغییر اقتصاد را برحسب تولید ملی سرانه و رشد و توسعه را به‌اعتبار ضوابطی از این دست اندازه می‌گیرند.

این فرضیات را می‌توان به‌صورت زیر خلاصه کرد:

۱. یک فرض این است که رشد و توسعه به‌معنی حرکت به‌سوی مجموعه‌ای از هدفهای تعیین‌شده از قبل است که پاسخگوی سطح معینی از ترقی آدمی و جامعه است و مدل خود را از جوامع توسعه‌یافته‌تر جهان کنونی می‌گیرد. این مدل را به‌نامهایی چون جامعهٔ مدرن، جامعهٔ صنعتی، جامعهٔ توده‌گیر[1] می‌خوانند.

۲. فرض دیگر این است که کشورهای کم‌توسعه همینکه موانع سیاسی، فرهنگی و نهادی معین را از میان بردارند به‌جوامع (توسعه یافته) نزدیکتر خواهند شد. این موانع بسته‌به‌مکتبهای فکری مختلف با اصطلاحهای «جوامع سنتی» یا «بقایای فئودالی» مشخص می‌شوند.

۳. فرض بعدی این است که امکان تمیزدادن فرایندهای اقتصادی، سیاسی و روانی خاصی که موجب به‌کار انداختن منابع ملی به شکلی معقولتر می‌شود وجود دارد و این وسایل را برنامه‌ریزان

1. Mass Society

می‌توانند فهرست کرده و به کار بندند.
٤. به‌این موضوع، ضرورت هماهنگ ساختن عوامل اجتماعی و سیاسی معینی را که موجب دوام یک سیاست توسعه شود نیز اضافه می‌کنند. بنابراین لازم است پایگاهی عقیدتی‌برای سازمان‌دادن به‌خواست و ارادهٔ ملت در کشورهای مختلف وجود داشته باشد تا «کار توسعه» را به‌عهده گیرند (٤٤).

نظریهٔ وابستگی،نظر فوق را در مورد رشد و توسعه رد می‌کند. این نظریه معتقد است که مسیر تاریخ در زمان خطی نیست: جوامع کنونی غیرممکن است بتوانند فرایند تغییری را که در دورهٔ تاریخی دیگری در جوامع توسعه‌یافته روی داده است الگوبرداری کنند. جوامع توسعه‌یافتهٔ سرمایه‌داری، درنتیجهٔ استثمار تجارت جهانی، با اتکاء به‌پیشرفت فنی و قدرت نظامی و همراه با بازارهای پیشرفتهٔ داخلی و کارگران بالنسبه پرمهارت خود، رشد کردند. جمع همهٔ این شرایط برای آنکه مورد اقتباس کشورهای کم‌توسعهٔ جهان قرار گیرد ممکن نیست. تجربهٔ شوروی نیز مناسب این اقتصادها نیست. نظریهٔ وابستگی همچنین متذکر می‌شود که بسیاری از موانعی که موجب کندی رشد و توسعه در کشورهای کم‌توسعه می‌شود نتیجهٔ فقدان و عقب‌افتادگی نهادهای متناسب با رشد و توسعهٔ یک «جامعهٔ سنتی» نبوده بلکه زادهٔ **رابطه‌ای** است که این جوامع به کشور قطب دارند:

> ... بین اقتصادهای توسعه‌یافته و کم‌توسعه نه‌تنها تفاوتی ساده از نظر مرحله یا وضع نظام تولیدی وجود دارد، بلکه از لحاظ کارکرد یا موقعیتشان در درون ساخت اقتصاد بین‌المللی تولید و توزیع نیز تفاوت هست... [این] ساختی است که روابط مبتنی بر سلطه‌جویی آن را تعیین می‌کند (٤٥).

این همان رابطه‌ای است که به‌مقیاس وسیعی فرایند رشد و توسعه و امکان آن را در کشور **پیرامون** تعیین می‌کند. در وضعیتی از تاریخ که وابستگی واقع می‌شود، ساخت اقتصاد جهانی که کشورهای وابسته بدان تعلق می‌گیرند برای کشورهای توسعه‌یافته سازگار و برای کشورهای کم‌توسعه ناسازگار است. ساخت اجتماعی و اقتصادی کشورهای وابسته برای جاافتادن در همین اقتصاد جهانی ناسازگار قالب زده شده است و همین‌امر به‌سهم خودو فی‌نفسه به کند-شدن آهنگ رشد و توسعه کمک می‌کند. وانگهی تلاش برای رسیدن به‌رشد و توسعه در محدودهٔ قید و بندهای نظام ناسازگار اقتصاد جهانی موجب انحرافهایی

در جوامع وابسته می‌شود همچون روئیدن مراکز شهری جدید همراه باحاشیه‌نشین شدن بخش عظیمی از نیروی کار، توزیع سخت نابرابر درآمد، تسلط سرمایهٔ خارجی بر بخشهای پویای اقتصاد و مانند آن. این عواقب نتیجهٔ وجود عناصر سنتی در جامعه نبوده بلکه آثار شیوهٔ امروزی کردن جامعه است.

رابطهٔ وابستگی میان کشور **پیرامون** و کشور **مرکز** به‌وساطت گروه مسلط در **پیرامون** (که خود زیر سلطهٔ گروه واقع در **مرکز** کشور قطب است) منتقل می‌شود. رابطهٔ امپریالیستی اروپا و ایالات متحد امریکا با امریکای لاتین از زمان استقلال امریکای لاتین از اسپانیا و پرتغال در دههٔ ۱۸۲۰ بر همین مدل استوار بوده است. برخلاف استعمار مستقیم آسیا و آفریقا، وابستگی امریکای لاتین به اروپا و ایالات متحد امریکا «اختیاری» بوده و هست، بدین ترتیب که گروهی صاحب نفوذ و قدرت در هریک ازکشورهای امریکای لاتین رابطهٔ تجارتی و فرهنگی نزدیکی باکشور قطب برقرار ساخته و اقتصادکشور **پیرامون** را به فراخور نیازهای نظام سرمایه‌داری بین‌المللی تنظیم می‌کند. این گروه مسلط بارها بیش از عضو عادی جامعهٔ **پیرامون** از وجود چنین رابطه‌ای سود می‌برد. زمانی که کشورهای صنعتی سرگرم جنگ بودند و وقتی که اقتصاد جهانی در دههٔ ۱۹۳۰ برای چندی درهم فرو ریخت گروههای حاکم در امریکای لاتین نیز به‌صراحت سوقعیت‌داخلی کشورهای خود وتوسعهٔ صنایع داخلی و اقتصادهای خودبسنده افتادند. معذلک همان‌طورکه نظریهٔ وابستگی نشان می‌دهد کار این گروهها به‌شیوه‌ای بود که فقط موقعیت خودشان درساخت اقتصادی مستحکم شد و درواقع اقتصادهای امریکای لاتین را همچنان اسیر نظام سرمایه‌داری بین‌المللی نگه داشتند. به‌دنبال صنعتی‌شدن داخل، نوع کالاهایی که تجارت می‌شد تغییرکرد ولی نوع کالاهایی که **مصرف** می‌شد، نحوهٔ تولید کالاها،ساخت اجتماعی و توزیع درآمد و مصرف تغییری نکرد. این اقتصادها اکثراً به‌صادرات چند مادهٔ خام در مقابل کل مبادلهٔ خارجی که پشتوانهٔ مالی صنعتی‌شدن آنهاست متکی هستند. تغییرات قیمت این صادرات علت نوسانات اقتصادی بزرگ درکشور **پیرامون** و حتی وقوع بحران اقتصادی در این کشورهاست.

نظریهٔ وابستگی نتیجتاً چنین استدلال می‌کند که بهبود وضع مردم در کشورهای وابسته در درازمدت و به‌صورت مداوم نظر به‌ماهیت وضعیت‌وابستگی این کشورها، الزاماً و عمدتاً محدود به‌گروه مسلط درکشور **پیرامون** است. چنین وضعی حاصل موانع موروث از جامعه‌ای فئودالی یا سنتی نبوده بلکه زادهٔ مناسبات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی غالب در نظام بین‌المللی سرمایه‌داری است: ساخت اجتماعی قشربندی‌شده، نهادهای سیاسی لازم برای حفظ این

ساخت اجتماعی و نظامی اقتصادی که صرفاً برای ارضای گروه کوچکی توانگر و متوسط‌الحال تولید می‌کند و فقط می‌تواند اقلیت ناچیزی از نیروی کار را در بخشهای فعالش به کار گیرد.

نظریهٔ وابستگی می‌گوید که چنین ساختی زایندهٔ نوعی «خودباختگی فرهنگی»[1] در آمریکای لاتین است که مظهر آن نیاز به تقلید همه‌چیز از کشور قطب است. ارزشها و هنجارهای مطلوب همگی ازکشور قطب گرفته می‌شود و نه از تجربهٔ داخلی. «این خودباختگی رمز دوام وضعیت عقب‌ماندگی بود.» (٤٦). وابستگی فرهنگی که شامل وابستگی به تکنولوژی، به‌مفاهیم و اشکال هنری نیز هست امکان ظهور اشکال جدید رشد و توسعهٔ نهادی را به‌سختی محدود می‌کند. این همان چیزی است که **دوس‌سانتوس**[2] «وضعیت مشروط»[3] می‌خواند: «وضعیت مشروط حدود و امکانات عمل و رفتار آدمی را تعیین می‌کند. در چنین وضعیتی فقط دو امکان وجود دارد: (الف) انتخاب میان چندین شق متمایز در خود وضعیت...؛ (ب)... تغییر این وضعیت به‌منظور ایجاد سایر امکانات برای عمل.» (٤٧)

در جامعهٔ وابسته، همهٔ این ویژگیها منجر به‌ناهمسازی منافع گروه مسلط (که به‌اختیار خود وابسته به‌منافع کشور قطب شده است) و کشاورزان، شهرنشینان محروم و حتی کارگران شاغل شهرها می‌شود. اگر در نهادهای سیاسی دموکراسی ایجاد یا ابقاء شود، اکثریت ناراضی می‌توانند بیش از پیش قدرت یافته و درصورتی که مجال پیدا کنند مآلاً قدرت را به‌دست گرفته و سرانجام مجبور به‌ایجاد نهادهایی خواهند شد که با مراکز کشورهای قطب و با نظام بین‌المللی سرمایه‌داری قطع رابطه کنند تا آزاد از هرگونه «قید و شرطی» رشد و توسعه یابند.

> اگر وضعیت وابستگی عبارت باشد از ترکیب وضعیتی داخلی در وضعیتی که از لحاظ ساختی مقید آن است، ممکن نیست که (این وضعیت را) به‌ضرب مصونیت‌بخشیدن به کشور وابسته در مقابل آثار خارجی از میان برد، چه این کار صرفاً به‌هرج‌ومرج در ساخت داخلی که از بیخ و بن وابسته است دامن خواهد زد. بنابراین تنها راه درهم شکستن این وضعیت تغییر ساختهای درونی است که در عین حال بالضروره منجر به‌مقابله با ساختی بین‌المللی

1. Cultural alienation   2. Dos Santos
3. Conditional Situation

می‌شود (۴۸).

ما خود شاهدیم که آن دسته از جنبشهای داخلی که به‌نحوی خواستار قطع رابطهٔ وابستگی هستند و متعاقباً نیز قدرت گروه مسلط را در کشور **پیراسون** سرنگون می‌کنند، معمولاً با قوهٔ قهریهٔ روبرو می‌شوند. حامی گروه مسلط در مقابله با این جنبشهای داخلی کمک مستقیم یا غیرمستقیم کشور قطب است.

صحبت از «دموکراسی» در یک جامعهٔ وابسته دال بر آن است که امکان پایان‌دادن به‌وضعیت وابستگی یک حق انتخاب مجاز برای توده‌هاست. در بحث پیراسون نظریهٔ توسعه از این موضوع که ممکن است تضادی درونی میان نهادهای سیاسی داخل در کشورهای وابسته و نظام بین‌المللی سرمایه‌داری وجود داشته باشد سخنی نمی‌گوییم ولی ضمن گفتگو دربارهٔ نظریهٔ وابستگی این موضوع روشن خواهد شد.

همچنین ممکن است تضادی ذاتی میان کارکرد نظام آموزشی از نظر متخصصان آموزش و پرورش کشور قطب و کارکرد آن در جامعهٔ وابسته وجود داشته باشد. نظریهٔ نئوکلاسیک دربارهٔ رشد و توسعه، مدرسه را فرایندی «آزادیبخش.» می‌داند که به‌برکت آن کودك از فردی «سنتی» به‌فردی «مدرن» تبدیل می‌شود. فرض این است که این تغییر و تبدیل، به‌کودك توان آن را می‌دهد که فردی سازنده و وظیفه‌شناس باشد. به‌علاوه فرض می‌شود که مدرسه فارغ‌التحصیلان را قادر می‌سازد که به‌اقتصاد، سیاست و به‌جامعهٔ خود کمک کنند. ولی به‌موجب نظریهٔ وابستگی، تغییراتی که مدرسه در شخص ایجاد می‌کند نمی‌تواند آزادیبخش باشد چه نقش او در یک نظام وابسته صرفاً به‌نقش دیگری در همان نظام تغییر می‌یابد. اگرچه نقش بعدی ممکن است از نظر اقتصادی رضایتبخش‌تر باشد ولی همچنان او را در وضعیتی مشروط، وضعیتی که به‌دست گروه مسلط کشور **پیراسون** زیر سلطهٔ فرهنگ، تکنولوژی و کالاهای کشور قطب است نگه می‌دارد. مدرسه‌دیده نمی‌تواند تمام و کمال به‌جامعهٔ خود خدمت کند زیرا توان یک جامعهٔ وابسته در تأمین کار برای همگان محدود است، بخش اعظم نیروی کار حتی قادر نیست که به‌بخش «پویا»ی اقتصاد که زیر نفوذ تکنولوژی کشور قطب است و سرمایهٔ هنگفت و نیروی کار اندکی به‌کار می‌گیرد بپیوندد. «عدم کارایی» نظام مدرسه در ارتباط با ساخت اجتماعی و اقتصادی ابداً عدم کارایی نبوده بلکه عوارض مستقیم وضعیت وابستگی است.

دقیقاً همانطور که نظریهٔ رشد و توسعه، آموزش و پرورش در کشورهای کم‌توسعه را غیرکارا توصیف می‌کند، بسیاری از شاخصهای مورد استفاده نیز

آن را «عقب‌افتاده» می‌شمارند. بالابودن درصد بیسوادان، پائین‌بودن درصد کودکان مدرسه‌رو و پائین‌بودن حد متوسط سواد نیروی کار جملگی دال بر پایین‌بودن میزان توسعهٔ آموزش و پرورش است (۴۹). ولی در وضعیت وابستگی این ضوابط عقب‌ماندگی بسیار گمراه‌کننده است: نظامهای آموزشی رونوشت نظامهای آموزشی کشور قطب و در خدمت رونوشت ساختهای اقتصادی کشور قطب است. چون کشور در وضعیت وابستگی است، ساختهای اقتصادی «امروزی» نیز فقط در خدمت بخش کوچکی از مردم آن است؛ مدرسه نیز که در خدمت همان ساختهای اقتصادی است صرفاً خادم بخش کوچکی از مردم است. لذا مدرسه به‌جای آنکه وسیله‌ای باشد که به‌کمک آن استعدادهای بالقوهٔ فرد شکوفا شود، عمدتاً به حد یک غربال و یک وسیلهٔ جاانداختن فرد در اجتماع تنزل می‌کند. درواقع ممکن است جامعه‌ای با وجود نظام آموزشی **فوق‌العاده پیشرفته‌ای** که بسیاری ازکودکان را به‌مدرسه جذب می‌کند باکثرت افراد ترک تحصیل کرده و بیسواد نیز روبرو باشد ولی همان کودکان مدرسه دیده هم بعد از اتمام تحصیلات نمی‌توانند کاری بهتر از آنکه قبلاً داشتند پیدا کنند. این وضع علیرغم آنچه اغلب ادعا می‌شود، حاصل آموزش و پرورش نامناسب و یا آموزش و پرورش بد نیست بلکه محصول نظام اقتصادی وابسته‌ای است که زیر سلطهٔ تقسیم کار بین‌المللی است. در وضعیت وابستگی، امکان وجود آن نوع ساخت اقتصادی که بتواند تمام افراد تحصیلکرده را جذب کند نیست. لذا نظام آموزش و پرورشی که مکمل فایدهٔ اجتماعی[1] همه مردم باشد نیز عملی نیست.

معذلک، مدرسه در چهارچوب نظام سیاسی، اجتماعی، و اقتصادی تا حدودی خودمختار است. مدرسه علیرغم کارکردهای اصلی‌اش که انتخاب افراد و اجتماعی کردن آنها باشد افرادی می‌سازد که نه‌تنها عامل تغییر در خود نظام وابسته‌اند بلکه برخی نیز خواستار نابودی وضعیت وابستگی‌اند. ممکن است گروههای مسلط بر جامعه با ازدیاد مدارس (به‌عنوان یکی از انواع مؤسسات آموزشی) ناخواسته موجب پیدایش نیروهای مخالف با وابستگی و سلطهٔ گروههایی که از برکت وجود نظام وابسته می‌زیند شوند. این یکی از تضادهای عمده‌ای است که در جامعهٔ وابسته پدید می‌آید: نهاد مدرسه یعنی جزئی از نظام وارداتی سرمایه‌داری اگر چه برای منظور دیگری ساخته و پرداخته شده است ولی قابلیت آن را دارد که آگاهی مردم را نسبت به رابطهٔ وابستگی میان

1. Social utility

جامعه‌ای با جامعهٔ دیگر و نسبت به نقش گروههای مسلط در حفظ این وابستگی را بیدار کند.

نظریات مربوط به استعمار

نظریهٔ **لنین** دربارهٔ امپریالیسم می‌گوید ضرورتهایی اقتصادی هست که محرک سلطهٔ مردمی بر مردم دیگر می‌شود. **لنین** به عنوان یک مارکسیست هم معتقد است که شکل سلطه را عوامل اقتصادی و تاریخی تعیین می‌کند. دردورهٔ امپریالیسم مالی که مورد بحث **لنین** است سلطه از طریق مبارزه میان‌الیگارشیهای مالی چندکشور صنعتی پیشرفته برای تعیین نقشهٔ جهان و تغییر مجدد آن صورت می‌گرفت. ضرورت اقتصادی موجد این مبارزه لزوم جستجوی بازار برای سرمایهٔ متراکم در کشورهای پیشرفته است. برخلاف دوره‌های پیشین که ضرورت اقتصادی انگیزهٔ جستجوی مواد خام و بازار برای تغذیهٔ صنعت داخلی در کشورهای پیشرفته بود، مرحلهٔ مالی منجر به ایجاد صنعت و ترقی آن در خارج‌از کشور قطب شد. بنا بر نظریهٔ مارکسیستی‌ـ لنینیستی، رابطهٔ میان مردم کشور قطب و مردم کشور پیراسون تابع نهادهای اقتصادی است که این دو را به یکدیگر می‌پیوندد. چون کشور قطب بر این نهادها سلطه دارد— ساختهای اقتصادی، سیاسی و اجتماعی کشور پیرامون مکلف به رفع نیازهای قدرت انحصاری کشور قطب‌اند— مردم کشور قطب بر مردمی که در کشور پیرامون زندگی می‌کنند مسلط‌اند. علاوه بر این، چون ساخت اقتصادی واردشده از کشورقطب مبتنی بر سرمایه‌داری است این خود موجد روابط اجتماعی مرتبه‌بندی‌شده در تولید و مصرف و حتی در میان کسانی می‌شود که در حاشیهٔ این ساخت فعالیت می‌کنند. این روابط جهانشمول یعنی مستقل از جامعه‌ای است که بر آن تحمیل می‌شوند. همینکه این روابط در جامعه‌ای ایجاد شد و جای گرفت دیگر نیازی به حضور **مستقیم** کشور قطب نیست. مثلاً ملتهای آفریقایی که پس از جنگ جهانی دوم استقلال یافتند ولی ساختهای تولید سرمایه‌داری را (با همان سلسله‌مراتب اجباری و تقسیم کار سفت و سخت) ابقاء کرده، همچنان در نظام‌سرمایه‌داری جهانی باقی ماندند و هنجارها و ارزشهای اروپایی را نیز برای خود محفوظ داشتند. نظریه می‌گوید اروپاییان اجباری به حضور مستقیم برای تحکیم‌ساختهای اجتماعی و روابط اجتماعی ناشی از آن روابط تولیدی ندارند؛ معذلک اگر روابط تولید سرمایه‌داری وجود داشته باشد تمایل به ابقاء اروپاییان در بالاترین مناصب و مراتب چنین ساختی علناً تقویت می‌شود.

نظر روانشناختی دربارهٔ استعمار که افراطی‌ترین شکل آن را **مانونی**[1] ارائه داده است(۵۰) بر ماهیت ویژهٔ رابطهٔ استعماری میان افراد در وضعیت استعمار تأکید می‌کند. اگر چه این نظریه‌مستقیماً مأخوذ از مدل **شومپیتر** دربارهٔامپریالیسم نیست ولی به اعتبار آنکه شیوهٔ تولید سرمایه‌داری را به عنوان خصیصهٔ اصلی امپریالیسم و استعمار کلاً کنار گذاشته و سیمای روانشناسی غالب و مغلوب را مورد تأکید قرار می‌دهد با آن مدل وجه مشترک دارد.

نظر **مانونی** این نیست که استعمار زادهٔ «تمایلات کور نسبت به‌توسعهٔ عدوانی» (۵۱) است بلکه می‌گوید رابطهٔ استعماری حاصل انگیزه‌های روانی انواع مختلف مردم نسبت بـه‌غلبه بر دیگران و یا مغلوب‌شدن توسط دیگران است(۵۲). **مانونی** بر شیوه‌های تربیت اطفال اروپاییان و مردم آفریقا به‌عنوان وجه تمایز تمایل فطری آنان به‌اینکه استعمارکنند و یا استعمار شوند تأکید می‌کند. چنین شیوه‌هایی برای تربیت اطفال در جوامع مستعمراتی ابتدائاً پیروی از گذشتگان بود. به‌همین لحاظ، احساس وابستگی و احساس فروتری به‌آسانی به‌استعمارزده منتقل شد.

موضوع اصلی در تحلیل **مانونی** وضعیت روانی **قبلی** استعمارگر و استعمارزده است که راه را برای پیدایش وضعیت استعماری می‌گشاید، و روابط میان آن دو را شکل می‌بخشد. این وضعیت قبلی مستقل از خود وضعیت استعماری است. بدین ترتیب، **مانونی** بارگناه رابطهٔ استعماری (و نه استعمار) را به‌گردن استعمار-زده و نیز استعمارگر می‌اندازد. به‌نظر **مانونی** از آنجا که این رابطه **روانشناختی** یعنی مستقل از ساخت جامعه است لذا گریزی از آن نیست مگر به‌کمک روان-درمانی فرد به‌صورت فشرده. عمل اجتماعی استعمارزده صرفاً عکس‌العملی است در قبال استعمارگر که از زیر بار تکلیف خود شانه خالی کرده است(۵۳).

ممی[2] و **فانون**[3] نظر **مانونی** را رد کرده ولی بعد روانی تحلیل او را در کلیت اقتصادی ـ سیاسی رابطهٔ استعماری ترکیب و با آن تلفیق می‌کنند(۵۴).

اجازه می‌خواهم از فرصت استفاده کرده و بار دیگر نظر خود را تأیید کنم: به‌عقیدهٔ من جنبهٔ اقتصادی استعمار جنبهٔ اساسی آن است. خود کتاب با رد رسالت بـه‌اصطلاح اخلاقی یا فرهنگی استعمار شروع شده و نشان می‌دهد که انگیزهٔ سودجویی استعمار اساس آن است. من کراراً یادآور شده‌ام که **محرومیتهای** استعمار-زده کم‌وبیش نتایج مستقیم مزایایی است که نصیب استعمارگر

1. Mannoni 2. Memmi 3. Fanon

> می‌شود. معذلک، مزیت استعمار فقط اقتصادی نیست. مشاهده نزدیک زندگی استعمارگر و استعمارزده بلافاصله نشان می‌دهد که تحقیر مداوم استعمارزده، انقیاد علنی او، صرفاً اقتصادی نیست. حتی وامانده‌ترین استعمارگر نیز خود را برتر از استعمارزده می‌دانست و در واقع نیز بود. این نیز جزئی از مزیت استعمار است...
> آیا تحلیل روانشناختی بر مارکسیسم می‌چربد؟ آیا همهٔ این عوامل به‌فرد وابسته است یا به‌جامعه؟ به‌هر حال پیش از آنکه این **تحلیل نهایی** را مورد حمله قرار دهیم می‌خواستم همهٔ پیچ و خمهای موجود در زندگی استعمارگر و استعمارزده را نشان داده باشیم(۵۵).

بدین‌ترتیب می‌بینیم که نقطهٔ عطف **ممی** بر وضع و حال استعمارگر و استعمارزده در وضعیت استعماری است. او تصویری از مناسبات میان مردم در چنین وضعیتی و از دلالت این رابطه برای رشد اقتصادی، اجتماعی و شخصی استعمارزده به‌دست می‌دهد. به‌عقیدهٔ **ممی** چه بسا استعمارگر، دیرزمانی پیش از ورود به‌مستعمره استعداد و تمایل ذاتی به‌استعمار را داشته است. استدلال او این است که فقط شخص متوسط‌الحال حاضر به‌جلای وطن و زندگی در مستعمره است، ولی حتی لیبرال‌ها و کسانی که خواستار «آزادی» مستعمرات هستند نیز (او این لیبرالها را به‌جای استعمارطلب[1]، مستعمراتی[2] می‌خواند) سرانجام به‌این نتیجه می‌رسند که یا مستعمره را ترک کنند و یا به‌عنوان مهاجران مستعمره‌نشین به‌صفوف استعمارگران بپیوندند. آنها نمی‌توانند به‌استعمارزده بپیوندند چه بویی از «بی‌فرهنگی» و «بی‌تاریخی» او نبرده‌اند. مستعمراتی گذشته‌ای مشخص دارد حال آنکه گذشتهٔ استعمارزده (هویت او) سراسر به‌دست استعمارگر نابود شده است. شرایط اینکه مستعمراتی استعمارزده شود باید رنج و خفت استعمارزده، چیزی را که فقط تنی چند مستعمره‌نشین بدان تن می‌دهند، بپذیرد (۵۶). فقط یک حق انتخاب برای او می‌ماند و آن یا قبول نقش استعمارگر یا بازگشت به کشور قطب است.

> ...واقعیت استعمارگر بودن را که پذیرفتی یعنی قبول کرده‌ای که شخصی ناحق و غاصبی. مسلم است که غاصب خود را صاحب جای غصب‌شده می‌داند و در صورت لزوم با تمام وسایل موجود از آن دفاع خواهد کرد.

---

1. Colonialist 2. Colonial

... او می‌کوشد که تاریخ را جعل کند. قانون را از نو بنویسد و خاطرات را بزداید. از هیچ کاری که این عمل حرام او را حلال کند فروگذار نیست... هر قدر غصب‌شده بیشتر پایمال شود، غاصب پیروزتر است(۵۷).

دو نکته بسیار سهم در این نظر وجود دارد: نخست آنکه استعمارگر فقر و خواری استعمارزده را لازم دارد تا موقع خود را در جامعه توجیه کند. از این گذشته، آیا بدون وجود استعمارزده، استعمارگری هم در کار خواهد بود؟ وضع استعمارگر هیچگاه از نظر اقتصادی بهتر از این نخواهد بود چه‌نظام استعماری به‌سود او است که از استعمارزده بهره می‌کشد. همچنین اگر بنابراین بود که استعمارگر یکی از هزاران همنوع خود باشد و بس که از این همه خودسهم‌بینی می‌افتاد. دیگر آنکه وضعیت استعماری مستعمره‌نشین را همانقدر می‌سازد که استعمارزده را. پس این تمایل فطری به‌استعمارگر بودن یا استعمارزده شدن (استدلال مانونی) نیست که چنین نقشهایی را می‌آفریند، بلکه نفس وضعیت استعماری است. مستعمره‌نشین مجهز به‌قدرت پایه‌ستن استعماری می‌گذارد: پشتوانهٔ او قدرت اقتصادی و نظامی کشور قطب است. استعمارزده هیچ قدرتی ندارد، اگر دست به کار جنگ شود که جسماً از پا درمی‌آید. استعمارزده آزادی انتخاب میان استعمارزدگی یا غیر آن را ندارد. استعمارگر می‌تواند به‌ضرب برقراری مجازاتهای سنگین کار غصب را تمام کند. پروردن صفاتی که استعمارگر برای توصیف استعمارزده به کار می‌برد او را با این وضع انطباق می‌دهد. استعمارزده متصف به‌صفاتی چون تنبل، شرور، رذل، بی‌تمدن و مانند آن است. بسیاری از این صفات با هم نمی‌خوانند ولی استعمارگر را چه باک، زیرا این صفات کلی برای از بین بردن هرگونه فرهنگ یا تاریخی طراحی شده است که از آن استعمار-زده است «در پایه و اساس این بنای کلی، سرانجام به‌انگیزه واحدی می‌رسیم و آن نیازهای اقتصادی و اساسی استعمارگر است که به‌آنها لباس منطق می‌پوشاند و [همین منطق] شکل‌دهنده و بیانگر یکایک صفاتی است که به استعمارزده نسبت می‌دهد»(۵۸).

استعمارزده سرانجام این شکلکی را که از او ساخته‌اند می‌پذیرد. همهٔ مؤسسات جامعه ساخته و پرداختهٔ استعمارگر است تا با نظر او دربارهٔ استعمارزده موافق باشد. چون استعمارزده مجبور است در همین مؤسسات کار کند از همان شروع کار تصور استعمارگر را نسبت به‌خود می‌پذیرد. اگر استعمارزده از قبول این تصور سرباز زند تنبیه می‌شود؛ اگر پرخاشگر باشد، نخواهد که مثل یک

حیوان کار کند یا یک شیء باشد، قانون استعمارگر او را مجرم می‌شناسد. به‌عقیدهٔ **ممی** چسبیدگی به‌این کاریکاتور جزء لاینفک استعمار است نه‌علت آن.

> برای اینکه استعمارگر یک ارباب تمام‌عیار باشد، فقط کافی‌نیست که درعالم عمل چنین باشد بلکه باید خود او هم معتقد به مشروع بودن ارباب شدنش باشد. برای اینکه این مشروعیت صددرصد باشد، کافی نیست که استعمار زده برده باشد بلکه این نقش خود را قبول داشته باشد. لذا رابطهٔ میان استعمارگر و استعمارزده هم مخرب و هم‌سازنده است. این رابطه، دوطرف استعمار را به‌صورت استعمارگر و استعمارزده درهم شکسته و باز می‌آفریند، یکی را در سیمای یک ستمگر، موجودی نیمچه بیوطن و خائن که فکر و ذکرش منافع خود و دفاع از آنهاست و دیگری را به‌صورت موجودی‌ستمکش که از مسیر پیشرفت بازمانده وتسلیم شکست خویش است (۵۹).

رابطهٔ بین تحلیل **ممی** و نظریهٔ وابستگی روشن است: رابطهٔ استعماری تعیین کنندهٔ الگوی توسعه یا عدم توسعه دریک کشور مستعمره است. ازیک‌سو مستعمراتی بیشتر به‌کشور قطب بستگی دارد تا به‌کشور مستعمره‌ای که درآن می‌زید. او علاقه‌ای به‌رشد و توسعهٔ مستعمره به‌صورت‌سرزمین خود نداردچه این رشد ساخت اجتماعی تأمین کنندهٔ مزایای او را نیست و نابود خواهد کرد. استعمار-زده به‌نوبهٔ خود از شرکت در کار رشد و توسعهٔ آب‌وخاك خود بر کنار شده است. حقانی‌نمودن نقش مستعمره مستلزم محو هرگونه تصور فرهنگ و جامعه در استعمارزده است. بدین‌سان استعمارزده از هرگونه مسئولیت اجتماعی و فرهنگی مبرا می‌شود. او صرفاً به‌حال می‌پردازد و با گذشته و آینده کاری ندارد. زمان حالی که در آن سر می‌کند، همان نهادهایی است که رهاورد استعمارگر به‌کشور استعمارزده است. بدین‌ترتیب، استعمارزده گرفتار یک بیگانگی مضاعف با خویش است. خودباختگی نخست زادهٔ نابودی فرهنگ وی در فرایند شروع ساختن عمل غصب استعمارگر است و خود باختگی دیگر حاصل

> ماهیت گزینه‌ای[1] عناصر موجود در فرهنگ کشور قطب است که استعمارزده باآن مواجه است. ماشین، کتاب، سینما، مواد درسی و نیروی کاری که به‌مستعمرات صادر می‌شوند بازتاب نیازهای

1. Selective

خاص بخشهایی از جامعهٔ قطب است که در صحنهٔ محلی حاضرند. بدین‌لحاظ عناصر مزبور تصویری انحرافی از فرهنگ کشور قطب به‌دست می‌دهند(۶۰).

درچنین شرایطی، بعید است که استعمارزده به‌رشد و توسعهٔ اقتصادی، سیاسی و اجتماعی رسد. نظر **ممی** این است که بحث درباره بهتر یا بدترشدن وضع استعمارزده براثر حضور اروپاییان یا عدم حضور آنان بی‌حاصل است. حاصل استعمار فقر است بی‌آنکه مسئول این وضع استعمارزده باشد. خدماتی که عرضه می‌شود اصولاً برای رفع نیازهای استعمارگر است. استعمارزده نمی‌تواند دست به کار تغییر شود چه به‌او قبولانده‌اند که این کار از عهدهٔ او خارج است. «برای رام کردن و استثمارکردن استعمارزده، استعمارگر او را از جریان‌تاریخی و اجتماعی، فرهنگی‌و فنی بیرون می‌اندازد»(۶۱).باری، وضعیت‌استعماری سد راه تغییر است.

نظریهٔ وابستگی حاصل وضعیت آمریکای لاتین در دو دههٔ ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، یعنی ۱۳۰ سال پس از استقلال از حکومت استعماری است.ببینیم تحلیل **ممی** چه ارتباطی با کشورهای کم‌توسعه‌ای که بدست اتباع خودشان اداره می‌شوند دارد. برای آنکه بخواهیم تحلیل **ممی** را به‌استعمار مابعد دوران مستعمرات و به‌ضرورتی که نفس استعمار به‌انقلاب می‌بخشد بسط دهیم باید به **فانون** رجوع می کنیم. **فانون** می‌گوید انتقال قدرت از مستعمره‌نشین ها به‌بورژوازی ملی، مؤسسات استعماری را همچنان باقی نگه می‌دارد و چه بسا که برقدرت اقتصادی و اجتماعی کشور استعماری سابق می‌افزاید. پس از استقلال، هزینه ادارهٔ مستعمره را احزاب ملی باید بپردازند در حالی که منافع حاصل از رابطهٔ استعماری قدیم همچنان به‌جیب سرمایه‌داران کشور پیشرفته می‌ریزد. پس از استقلال، بورژوازی ملی «به‌رسالت تاریخی‌خود یعنی‌واسطه‌گری‌پی‌می‌برد»(۶۲). او می کوشد که بر پس‌ماندهٔ اروپائیان چنگ اندازد ولی نه‌تاریخ حریف‌اروپایی خود را دارد، نه قدرت و نه ثروت او را:

طبقهٔ متوسط ملی که پس از سقوط رژیم استعماری قدرت را به‌دست می‌گیرد یک طبقهٔ متوسط رشدنیافته است. این طبقه خصوصاً فاقد هرگونه قدرت اقتصادی است و به‌هرصورت ابداً همطراز بورژوازی کشور قطب که سودای جانشینی او را دارد نیست. طبقهٔ متوسط ملی که اسیر خودشیفتگی[1] است به‌آسانی خود را قانع می کند که

1. Narcissism

از لحاظ مزایا به‌جای طبقهٔ متوسط کشور مادر تکیه زند. ولی همان استقلالی که به‌زبان‌آوردنش او را خانه‌نشین می‌کند در صفوف مختلف این طبقه واکنشهای عصبیت‌باری را برانگیخته و وادارش خواهد ساخت تا فریادالتماس و زاری خود را برای کمک از کشور قطب به‌آسمان بلند کند(۶۳).

به‌عقیدهٔ **فانون**، این طبقهٔ متوسط ضعیف «خط رابط ملت و نوعی از سرمایه‌داری است... که امروزه نقاب استعمارنو را برچهره دارد»(۶٤).

این همان نقشی نیست که بورژوازی درنخستین مراحل پیدایش خود در اروپا بازی می‌کرد که همانا اکتشاف و اختراع بود. این بورژوازی ملی در عوض از مرحلهٔ فعلی طبقهٔ خواص اروپایی دنباله‌روی می‌کند بی‌آنکه مرحلهٔ خلاقتر تکامل سرمایه‌داری را طی کرده باشد(۶۳).

نکته مهم‌تر اینکه بورژوازی ملی پاسدار ساخت نهادین[1] استعمار است: اقتصاد کشوری که مستعمره بوده است با اقتصاد کل ملت یکپارچه نمی‌شود. سازمان این اقتصاد همچنان درجهت تکمیل اقتصاد کشورهای مختلف قطب تنظیم می‌شود. البته این همان اصل و اساس نظریهٔ وابستگی است. در اقتصاد وابسته، بخش عمدهٔ مردم بیرون از بخشهای فعال اقتصاد قرار دارند. ولی این فرهنگ بورژوازی ملی است که از حداقل شناخت نسبت به‌نیروهای واقع در بطن خود برخوردار نبوده و همچون رژیم استعماری پیش از خود، نسبت به‌فرهنگ ملی که وسیلهٔ رهائیبخشی است بیگانه است. **فانون** بر این عقیده است بازگشت به‌فرهنگ بدوی جزئی از دستگاه استعماری است. استعمارگر استعمارزده را متقاعد می‌کند که فرهنگ او متعلق به‌دوران بربریت و توحش است(۶۵).

در شرایط سلطه استعمار، فرهنگ ملی آماج حمله است و به‌شکل دقیق و سازمان یافته‌ای سرنابودی آن را دارند. پس از یک دورهٔ طولانی سلطهٔ استعمار و پس از حملات مداوم، آنچه از فرهنگ قدیم باز پس می‌ماند متحجرترین اشکال این فرهنگ است. از آنجا که این فرهنگ به‌هیچ روی اجازهٔ رشد و تکامل نداشته است ابداً برازندهٔ حال نبوده و سخت‌محافظه کار است. پس از جریان مبارزه علیه استعمار که فرهنگ ملی تازه‌ای ظهور می‌کند، این دیگر استعمارگرانند که سنگ سبک و شیوهٔ بومی را به‌سینه می‌زنند. این است تصور استعمارگر از فرهنگ

---
1. Institutional structure

استعمارزده: استعمارگر همانقدر خالق فرهنگ استعمارزده است که خود استعمار-زده. **فانون** نشان می‌دهد که تنها راه رسیدن به یک فرهنگ ملی مبارزه‌ای ملی برای آزادی از قید استعمار است.

به اصطلاح **فانون**، آزادی رسمی یا انتقال حکومت به بورژوازی ملی توسط کشور قطب سازنده فرهنگ ملی نیست. **فانون** می‌گوید فقدان مبارزه، یا حتی عدم مشارکت توده‌های استعمارزده مانع از امکان به‌وجودآوردن صور مختلف یک فرهنگ آزاد است. استعمارزده شیوه‌های سنتی خود را که حاصل استعمار است محفوظ داشته و بورژوازی ملی فرهنگ کشور قطب را می‌پذیرد. در چنین وضعیتی، «رشد و توسعه» فقط در قالب محدودیتهایی تحقق می‌یابد که فرهنگ کشور قطب تعیین می‌کند. این همان دنبالهٔ مدل استعمار است. به‌نظر **فانون** راهی به‌بازپس وجود ندارد؛ راه حل او نه شکل سفت و سخت‌بازماندهٔ فرهنگ پیش از استعمار است و نه فرهنگ «توسعه‌یافتهٔ» کشور قطب. با مبارزه در راه آزادی، فرهنگی نوین و انقلابی که حاصل هر دو فرهنگ مطرود است پدیدار خواهد شد.

> ما معتقدیم که اقدام آگاهانه و متشکل مردم استعمارزده برای استقرار مجدد حاکمیت آن ملت کاملترین و بارزترین مظهر فرهنگی موجود را تشکیل می‌دهد. فقط‌پیروزی مبارزه‌نیست که بعداً فرهنگی را اعتبار و قوت می‌بخشد؛ در جریان مبارزه،فرهنگ‌نیز کنج‌سردخانه گذاشته نمیشود. خود مبارزه در جریان‌تکامل و ضمن پیشروی درونی خود به فرهنگ جهات مختلف بخشیده و وجود کاملاً نوینی برای آن می‌جوید. مبارزه در راه آزادی، ارزش و اشکال پیشین فرهنگ ملی را احیاء نمی‌کند؛ این مبارزه که هدفش مجموعه‌ای از روابط کاملاً متفاوت میان آدمیان است نمی‌تواند شکل و یا محتوای فرهنگ مردم را دست نخورده بگذارد. پس‌از این مبارزه، نه فقط استعمارکه انسان استعمارزده نیز محو و نابود خواهندشد(۶۶).

مشهودات **فانون** در اصل مأخوذ از آفریقاست ولی‌مستقیماًدر مورد آمریکای لاتین درسدهٔ نوزدهم و با اندك تغییری در مورد آمریکای لاتین امروز قابل اعمال است. به نظر **فانون** و همچنین به‌نظر **ممی** فقط یک راه برای رهایی از وضعیت استعماری (و استعمار جدید) وجود دارد و بس و آن قیام است. در تحلیل **ممی** قیام برای رهایی از شر استعمار، هم از اصل آن‌که استعمارگر باشد و هم ازنتیجهٔ آن که پیدایش روحیهٔ وابستگی در استعمارزده باشد لازم است. ولی **ممی** شرح نمی‌دهد که این‌آزادی علاوه بر نیاز به‌تغییربنیادی در ساخت قدرت سیاسی و

اقتصادی مستعمرات مستلزم چیست. فحوای کلام او این است که رهائیبخشی (استعمارزدایی)[1] مستلزم چند مرحلهٔ متوالی است و از استقلال ملی می‌گذرد. **فانون** تأکید می‌ورزد که چنین انقلابی باید قهرآمیز باشد.

> مشاهداتی که ما توانسته‌ایم دربارهٔ بورژوازی ملی به‌عمل‌آوریم ما را به نتیجه‌ای می‌رساند که قاعدتاً نبایستی مایهٔ تعجب شود. درکشورهای کم‌توسعه نباید به بورژوازی اجازه داد تا به‌شرایط لازم برای موجودیت و رشد خود دست یابد. به بیان دیگر، تلاش مشترک توده‌ها به‌رهبری یک حزب و تلاش مشترک روشنفکرانی که‌عمیقاً آگاه و مجهز به اصول انقلابی‌اند باید سد راه این طبقهٔ متوسط عاطل و زیانبار شود(۶۷).

سهم عمدهٔ **ممی** و **فانون** بسط نظریهٔ امپریالیسیم به‌آثار امپریالیسیم در کشور استعمار زده و افزودن بعد اثرات روانی به‌استثمار اقتصادی است که مورد تأکید اقتصاددانان است. **ممی** مفهوم نقشهای عامی را که در وضعیت استعماری بازی می‌شود ادامه می‌دهد: استعمارگری که نقش خود را به‌عنوان استعمارگر می‌پذیرد و استعمارزده‌ای که به‌استعمارزده‌بودن خویش تن در می‌دهد. وی تناقضهای موجود در هر یک از این نقشها و تناقضات موجود در وضعیت‌استعماری را نشان می‌دهد. **فانون** از این نیز فراتر رفته و نقشهای‌گروههای مختلف‌را در مبارزهٔ سیاسی علیه استعمار و تناقضهای منتج از استقلال رسمی و ماهیت روابط استعماری را پس از کسب استقلال رسمی بازگو می‌کند. مهمتر از این همه، **فانون** نشان می‌دهد که چگونه فرهنگ سنتی به‌شیوه‌ای که ما امروز شاهدآنیم محصول استعمار است نه بازماندهٔ روزگاران پیش از استعمار. به‌همین قیاس، فرهنگ بورژوازی ملی نیز حاصل استعمار است. هیچ یک از این فرهنگها «توسعه‌بخش»[2] نبوده هر دو زادهٔ رابطهٔ وابستگی‌اند. بنابه استدلال **فانون** فقط از طریق مبارزات رهائیبخشی است که یک فرهنگ آزاد ملی و نوین می‌شکفد.

ولی این نظریه ها و تحلیل های ناظر بر استعمار عمدتاً متوجه کشورهای کم‌توسعه و به‌طور اخص معطوف به‌آن دسته ازکشورهای غیرصنعتی‌اند که استعمار شدند (۶۸). **رسکین**[3] می‌کوشد نظریهٔ سیاسی عامی دربارهٔ استعمار به دست داده و آن را در مورد کشور فوق‌العاده توسعه‌یافته‌ای چون ایالات متحد آمریکا نیز به‌کار بندد (۶۹). تحلیل وی نشان می‌دهد که در آمریکا نیز همچون

1. Decolonization 2. Developmental 3. Raskin

سایر کشورها حکومت به‌دست تنی چند و برای تنی چند است. در آنجا نیز زندگی اکثریت اعضای جامعه توسط ساخت هرم‌گونه که شاخص نهادهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی‌جامعه‌است شکل می‌گیرد. در آنجا نیز مردم زندگی‌خودرا در جهت نیازهایی که از آن خودشان نبوده بلکه متعلق به ازمابهتران است یعنی در جهت نیازهای خود سلسله‌مراتب تنظیم می‌کنند.

دلالت این سخن آن است که بسیاری از مردم به‌خاطر تنی چند می‌زیند و طرز کار نهادهای سیاسی و اقتصادی به‌شیوه‌ای است که یا این وضعیت را قابل تحمل سازند (حاکمیت لیبرالی)[1] و یا دشوار گردانند (استبداد مطلق)[2]. خواه این نهادها سوسیالیستی باشد و خواه سرمایه‌داری، ساخت هرم‌گونه برای تحکیم این هرم و برای تقویت حس تداوم‌بخشیدن به‌زندگی ازمابهتران می‌گردد (۷۰).

رسکین به کمک چهار کلن متداخل، هرم‌گونه‌بودن قدرت را در آمریکا توصیف می‌کند. «هر کلن از طریق سحر که و فرایندهای خود آدمی را از خود تهی می‌کند و برای اداره اسور کلن وجود خارجی به‌او می‌دهد.» (۷۱) **کلن خشونت**[3] بازوی نظامی و پلیسی دولت امنیت ملی است. کلن خشونت با همیاری تنی چند که بر رأس هرم نشسته‌اند و با ظاهری ناراضی، جامعه را به‌جنگ و حتی نابودی می‌کشد. **رسکین** بحران موشکی کوبا را در سال ۱۹۶۲ به‌عنوان مثال ذکر می‌کند که چگونه چند نفر (پانزده نفر) دور میزی در واشینگتن حلقه زده و توانستند در مورد هستی یا نیستی کل بشریت تصمیم بگیرند (۷۲). این عاقبت منطقی جامعه‌ای مستعمره است که سرنوشت خود را به‌دست تنی چند سرسپردهٔ زور و امپریالیسم می‌سپارد. در این جامعه، قرارداد اجتماعی زیر پا گذاشته شده و توده‌های مردم از تصمیمهایی که بر زندگی‌خودشان اثر می‌گذارد بدور می‌افتند. در **کلن کشت و صنعت**[4] شرکتهای انحصاری کالاهایی تولید می‌کنند که «سازاد» است یعنی پاسخگوی نیاز مردم نیست. تولید سرمایه‌داری درست همزمان با تولید کالاهای مصرفی اضافی متحمل ذخیرهٔ بزرگی از بیکاران یا مزدبگیران کوچک[5] است. مردم متوجه می‌شوند که «به‌کارهایی عاطل و غیر-

---

1. Liberal authoritarian 2. Totalitarian
3. Violence Colony 4. Plantation Colony
5. Underpaid

واقعی مشغولند تا چیزی را که به‌خواست دیگری خواسته‌اند به‌دست بیاورند. لذا کارشان کمکی به‌آنها نمی‌کند تا نیازهای انسانی خود را ارضا کنند» (۷۳).

نقطهٔ عطف **رسکین** در تحلیلی که پیراسون **کلن کشت وصنعت** می‌کند نوعی خودباختگی است که با وجود شرکتهای بزرگ به‌شکلی که در آمریکا موجود است و رابطهٔ این خودباختگی با واکنش کارگران در برابر سرمایه‌داری ملازمت دارد. **رسکین** سعی می‌کند که از این تحلیل، ضرورت‌تحول **کلن کشت و صنعت** به‌عنوان بخشی از تجدید ساختمان این حالت هرمی‌شکل را نشان دهد.

> بین کارگری که در نتیجهٔ خودکارشدن صنایع و ارجحیت پیدا کردن ماشین از نظر سرعت تولید دیگر نیازی به‌وجودش نیست یا وضعش بدتر شده است، و کارگر مصرف کننده که وجودش برای موفقیت و ثبات گردش سود و نظام اجتماعی ضرورت دارد تضاد پیدا می‌شود (۷٤).

کلن کشت و صنعت برای بقای خود به **کلن خشونت** متکی است: قراردادهای دفاعی دولت شمارهٔ روزافزونی از کارگران و بخش عظیمی از نیروی کار را به‌خدمت می‌گیرد. **مگداف** و سوئیزی[1] تخمین می‌زنند که از سال ۱۹۳۸ بیش از ۲۰ درصد نیروی کار آمریکا در نیروهای مسلح یا بیکار و یا مشغول پیمانهای دفاعی بوده‌اند (۷۵). این نسبت به‌مرور زمان از بیکاری متوجه **کلن خشونت** شده است. فقط در زمان جنگ (جنگ جهانی دوم، جنگ کره و جنگ ویتنام) میزان بیکاری به‌حد اشتغال تقریباً کامل رسیده است. طی سالهای غیر-جنگ این نسبت از سال ۱۹٤٦ به‌این‌سو به‌طور متوسط ٦/٥ درصد بوده است. کلن های **خشونت وکشت و صنعت** امپریالیستی‌اند و مستعمره‌بخشی از امپریالیسم آنها را تشکیل می‌دهد: جان مردم و شهرهای این کشورها از بین می‌رود در حالی که برای استعمارکردن دیگران اسلحه و مهمات ساخته می‌شود.

کلن مسیربخش[2] (نظام آموزش) و**کلن رؤیا**[3] (رسانه ها) در خدمت دولت رفاه ملی و اقتصادانند. مدارس برای معتقدساختن کودکان به‌ساختهای قدرت ساخته شده‌اند: «رسانه ها جانشین اعمال و هیجانات استعمارزده یعنی جایگزین اعمال و هیجانات اصلی وی که بسا زادهٔ عواطف انسانی است» می‌شوند (۷٦). دربارهٔ مدرسه به‌تفصیل خواهیم گفت ولی در اینجا مهم است متذکر شویم که تحلیل **رسکین** اثر استعماری مدرسه را در جامعه‌ای توسعه‌یافته و پردرآمد که

---

1. Sweezy   2. Channeling Colony   3. Dream Colony

قاعدتاً باید ناظر بر **تغییر** باشد نشان می‌دهد. وی تناقضهایی را نیز که **کلن مسیربخش** می‌تواند ایجاد کند نشان می‌دهد: از آنجا که ایدئولوژی‌آموزشی آمریکا (و در واقع ایدئولوژیهای آموزشی اکثر کشورهای غربی) «تغییر واقعیت را به‌شکلی غیر از آنچه عرضه می‌شود حق فرد می‌داند، لذا اثر مدرسه در دراز-مدت آگاه‌سازی بسیاری از دانشجویان و استادان و در نتیجه برانگیختن نیاز به‌استعمارزدایی و بازسازی است.» (۷۷) معذلک در یک جامعهٔ هرم‌گونه، این حق به‌کسانی داده می‌شود که کمتر از همه احتمال می‌رود دل به‌تغییر ساخت آن دهند.

تحلیل **رسکین** ما را در یک دور کامل قرار می‌دهد: امپریالیسم زادهٔ تصمیمها و نیازهای تنی چند از مردم در اقتصادهای پیشرفته است؛ این امر موجب استعمار کشورهای ضعیف از لحاظ نظامی و مردمی می‌شود که در دورهٔ پیش از استعمار مقید به‌زندگی در جهانی آکنده از تهدید و ضد تهدید نبوده‌اند؛ استعمار زایندهٔ استعمارزده است که پای در زنجیر تقید و تحقیر دارد؛ ولی نهادهای کشور پرتوسعه که رسالتشان استعمار دیگران است باید بنابر ماهیت خود مردم کشور توسعه یافته را نیز استعمار کنند. لذا امپریالیسم همه را به‌جز کسانی را که در مرکز کشور قطب تصمیم می‌گیرند استعمار می‌کنند. ماهیت رابطهٔ استعماری، از وضعیتی به‌وضعیت دیگر فرق می‌کند ولی در عین‌حال از خصایص عام نیز برخوردار است: از جمله انسانیت‌زدایی[1] از مرد و زن برای جاانداختن آنها در قالب ساخت استعماری؛ تلخیص تمامی فرهنگ و تاریخ به‌صورت نگرش استعمارگر نسبت به‌فرهنگ و تاریخ؛ و ایجاد نهادهایی که در خدمت استعمارگرند و نه استعمارزده. تن‌دادن استعمارزده به‌وضعیت استعماری اهمیتی حیاتی برای دستگاه استعمار دارد. در وضعیت هرم‌گونهٔ امروزی و با وجود رابطهٔ امپریالیستی نوین، مدرسه نقش مهمی در جلب این پذیرش دارد. ولی اگر مدرسه و سایر اشکال اخلاقی (از جمله وسایل ارتباط‌جمعی) کافی نباشد، جبر و عنف هنوز راه‌حلی بسیار صحیح برای استعمارگر است.

نقش مدرسه در استعمار

تمام نویسندگانی که دربارهٔ استعمار قلم می‌زنند، آشکارا یا به‌طور ضمنی به‌آموزش‌وپرورش نیز می‌پردازند. **ممی** نشان می‌دهد که چگونه وجوه تشابه و

1. Dehumanization

اختلاف میان نظامهای آموزشی کشور قطب و مستعمره هردو برعلیه استعمارزده کار می‌کنند. مواد درسی و زبان تدریس در مدارس مستعمرات به‌طرز حیرت‌انگیزی نظیر مدارس کشور قطب به‌ویژه مدارس مخصوص فقراست. در مدارس ابتدائی توجه خاصی به‌زبان، ارزشها و هنجارهای اروپایی (مسیحیت) و تحقیر همهٔ آنچه که ساده‌بینانه است می‌شود.

> تاریخی که به‌وی [به‌استعمارزده] می‌آموزند تاریخ خود او نیست. گویی همه چیز خارج از موطن او روی داده است... کتابها از جهانی با او سخن می‌گویند که ذره‌ای یادآور دنیای خودش نیست... معلمش راه‌ورسم پدرش را دنبال نمی‌کند؛ او چون دیگر همان جهان‌جانشین شکوهمند و رهائیبخش پدرش نیست (۷۸).

مدارس مستعمرات در عین‌حال فقط برای عدهٔ معدودی ساخته شده است. باسواد کردن به‌معنای اروپایی آن به‌طور کلی افزایشی نیافته و شیوه‌های پیشین آموزش‌وپرورش نیز به‌لحاظ پیوند نزدیک خود با فرهنگ استعمارزده تحقیر می‌شوند. فوستر[1] خاطرنشان می‌کند که آفریقاییها خیلی‌زود متوجه شدند قدرت از آن کیست و در وضعیت استعماری فقط خواستار آموزش‌نظری اروپا شدند اگرچه این نوع آموزش ارتباط چندانی با واقعیت زندگی آنها نداشت. این تنها راه رهایی از فقر و فقدان فرهنگی بود که وضعیت استعماری بر او تکلیف می‌کرد (۷۹). ولی رفتن به‌مدارس نظری اروپایی یک دوگانگی مدام در استعمارزده به‌وجود می‌آورد. ممی استدلال می‌کند که دوزبانی‌بودن موجب بروز یک جامعهٔ فرهنگی در استعمارزده می‌شود که هیچ‌گاه به‌کلی ریشه‌کن نمی‌شود.

> دو زبان داشتن صرفاً به‌منزله در اختیار داشتن دو وسیله نیست بلکه درواقع به‌معنای مشارکت در دو قلمرو روانی و فرهنگی است. در اینجا، دو جهانی که با دو زبان مجسم و مفهوم می‌شوند در ستیزند؛ این دو زبان، زبان استعمارگر و زبان استعمارزده‌اند (۸۰).

بالابودن درصد ملتهایی که ترجیح می‌دهند پس از استقلال رسمی همچنان روابط نزدیکی با کشور استعماری سابق خود داشته باشند گواه موفقیت آموزش استعماری در «همانندسازی»[2] تحصیلکردگان مستعمره در نظام فرهنگی و

1. Foster 2. Assimilation

اقتصادی جهانی کشور توسعه‌یافته است. همچنانکه **گاگیت** می‌گوید: «**همانندسازی** قالبی عقیدتی می‌شود که استعمارگر به کمک آن بر عام‌بودن فرهنگ خود تأکید کرده و آرزوی تحرک عمودی[1] را که استعمارزده بدان رسیده است به‌حد فرد و نه جمع تنزل می‌دهد.» (۸۱).

تغییر مستعمرات سابق از یک اقتصاد مبتنی بر مواد خام به‌یک اقتصاد صنعتی نیم‌بند (در آمریکای لاتین در دو دههٔ ۱۹۱۰ و ۱۹۳۰ و در آسیا در دو دههٔ ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰) موجب بالارفتن تقاضا برای کارگر ماهر و لذا میزان آموزش رسمی شد. تا این زمان، مستعمرات رسماً استقلال یافته و از این رو مدرسه نیز قاعدتاً می‌بایستی بیشتر به‌فرهنگ ملی و رشد و توسعهٔ ملی توجه داشته باشد. ولی مدارس همچنان به‌سبک اروپایی و یا آمریکایی خود باقی ماندند، غالباً نیز همان زبان استعماری را تعلیم و یا مهمتر جلوه می‌دادند و درسهایی را تدریس می‌کردند که عمدتاً مأخوذ از کشورهای استعماری سابق بود. کتابهای تاریخ عوض شدند و بیداری فرهنگ ملی پس از استقلال در کودکان الغا می‌شد. ولی بخش عمدهٔ این فرهنگ ملی مبتنی بر تعبیر بورژوازی ملی ازین فرهنگ و لذا نظام آموزش رسمی اصولاً در دسترس کسانی بود که با ارزشها و هنجارهای اروپایی یا آمریکایی تماس نزدیک داشتند (و هنوز هم چنین است).

تحلیل **رسکین** از مدرسه به‌عنوان **کلن مسیربخش** همانقدر درمورد وضعیت پس از استقلال رسمی یک کشور غیر صنعتی معتبر است که در مورد ایالات متحد آمریکا. تنها فرق اساسی این است که مسیر کودکان در ساخت قدرتی که در آن گروهی از افراد ملت تصمیم می‌گیرند تعیین نمی‌شود بلکه این مسیر در ساخت قدرتی که دامنه‌اش تا مرکز امپراتوری کشیده می‌شود شکل داده می‌شود. در یک کشور غیرصنعتی به کودکان می‌آموزند که چگونه پاسخگوی ضوابط، شرایط و سوابقی باشند که توسط سایر کشورها و نیز سایر گروهها در آن کشور بخصوص تعیین‌شده است. مثلاً حتی پس از استقلال نیز مدارس متوسطهٔ راهنمایی مستعمرات سابق انگلیس نتایج امتحانات را برای نمره‌دادن به‌انگلیس می‌فرستند. «بهترین» دانشگاهها در خارج از کشورند و بهترین امکانات خارج نیز در اختیار کسانی است که شاگرد خوبی باشند. معلم غالباً بیگانه است و تلویحاً و یا صراحتاً در مدح موطن خود داد سخن می‌دهد. بنابراین مدرسه بیعت با قدرت را می‌آموزد ولی این قدرت ممکن است متعلق به‌ملت نبوده و حداکثر معجونی از چندین و چند فرهنگ باشد.

---

1. Upward mobility

در یک کشور وابسته، کلن مسیربخش کودک را از فرهنگ و از نیازهای اقتصادی و اجتماعی مردمش جدا می‌سازد. این فرایند که **سمی** آن را جزئی از وضعیت استعماری می‌داند، پس از استقلال رسمی نیز مادامی که سلسله‌مراتب داخل وابسته به‌سلسله‌مراتبی است که سر آن به‌مرکز کشور قطب پیداست همچنان ادامه می‌یابد. **رسکین** توجه اصلی خود را معطوف به‌نقش مدرسه در منع فرد از رسیدن به**خودشناسی**[1] می‌داند:

> همینکه شاگرد بـه‌کار شاق مدرسه‌رفتن، مقطع‌گرایی[2]، و خسارات غیررسمی ساخت هرم‌گونه تن‌درداد، معمولاً متوجه می‌شود که برای دوام خود یا باید نظر کلن‌مسیربخش را در این خصوص که جای او در واقعیت استعمارزدگی کجاست ملکهٔ خود کند (۸۲).

در کشور غیرصنعتی، مدرسه نهادی است که نه‌تنها فرد را از خودشناسی بلکه کل جامعه را نیز از شناخت خویش بازمی‌دارد. مدرسه دقیقاً چون اقتصاد، سیاست و ساخت اجتماعی دنبالهٔ ساخت کشور قطب است. مادامی که بورژوازی ملی به‌اقتضای نقش استعماری خود بر ساخت هرم‌گونهٔ داخل مسلط است می‌توان انتظار داشت که مدرسه از دو جهت سد راه آزادی شود: آزادی از تعریف فرهنگ و رشد و توسعه توسط ملل استعماری پردرآمد و آزادی از ساخت هرم‌گونهٔ داخل.

تحلیل **رسکین** ما را به‌تناقض عمدهٔ حاصل از بالارفتن میزان سواد در جوامع وابسته نیز می‌کشاند: مدرسه برای تربیت کودکان در انجام نقشهای تعیین‌شده از قبل در ساخت هرم‌گونه به‌وجود آمده است ولی آموزش‌وپرورش موظف است به‌کودکان بیاموزد که سؤال و اعتراض کنند. وقتی که این اعتراض از حد و اختیار خارج شد، ساخت هرم‌گونه و نظام بین‌المللی نیز مورد مؤاخذه واقع می‌شود. نهادهای استعماری ممکن است آگاهی مردم را بر ضد خود بیدار کنند و حتماً باید سهم کسانی را که سری بلند کرده‌اند چربتر کرد تا پا از گلیم خود درازتر نکنند. اگر این رشوهٔ دستگاه کافی نباشد آن‌وقت است که حمله را آغاز کنند. کناره‌گیری روزافزون مردم از کشورهای پیرامون ممکن است خطری جدی برای ساخت ماقبل استعماری ایجاد کند.

---

1. Self - definition 2. Profilism

یادداشتها

1. Michael Barratt Brown, *After Imperialism* (New York: Humanities Press, 1970), pp. 26 - 27.

۲. همان، ص ۲۷ – ۲۸.

3. Joseph A. Schumpeter, *Imperialism and Social Classes* (New York: Augustus M. Kelley, 1951), p. 44.

۴. همان، ص ۷.

۵. همان، ص ۳۴.

۶. همان، ص ۸۳.

۷. همان، ص ۸۳-۸۴.

۸. از سوی دیگر، به‌نظر شومپیتر امپراتوری‌روم بهترین‌مثال تاریخی«امپریالیسم مبتنی‌بر وضعیت سیاسی داخلی و ناشی از ساخت طبقاتی» بود. «طبقهٔ حاکم همیشه آماده بود که هرگاه در واقع حفظ منافع طبقاتی تهدید می‌شد اعلام کند که کشوردر خطر است.» (همان کتاب شومپیتر، ص ۶۹).زمینداران بزرگ رومی متکی به نیروی بردگان بودندکه در اراضی بزرگ آنهاکار می‌کردند؛ دولت برای حفظ دربار و ارتش متکی به‌اخذ باج‌وخراج‌از رعایا بود.

9. Tom Kemp, *Theories of Imperialism* (London: Dobson Books, 1967), p.95.

۱۰. همان‌کتاب شومپیتر، ص ۹۶.

۱۱. کتاب کمپ، ص ۹۱.

۱۲. کتاب شومپیتر، ص ۱۱۸.

۱۳. در واقع این خود صاحبان صنایع بودند که پیشنهاد ایجاد نوعی نظام آموزش رسمی نیم‌بند را برای قانون ۱۸۳۳ دادند. رجوع شود به:
Neil J. Smelser, *Social Change in the Industrial Revolution* (Chicago: University of Chicago Press, 1959), p.287.

۱۴. کتاب کمپ، ص ۹۱.

15. V. I. Lenin, *Imperialism, The Highest Stage of Capitalism* (New York: International Publishers, 1939).

16. Henry M. Christman (ed.) *The Essential Works of Lenin*

(New York: Bantam Books, 1966), p.203.

۱۷. همان، ص ۲۱۵.
۱۸. همان، ص ۲۱۶.
۱۹. همان، ص ۲۱۶.
۲۰. لنین، به‌نقل از حمزهٔ علوی در «Imperialism, Old and New» تجدید چاپ توسط Radical Education Project, Detroit, Mich.، ص۳-۴.
لنین استدلال می‌کندکه‌عامل وجودی دیگر برای امپریالیسم نیاز به کم‌کردن فشار جمعیت در داخل است. صدور سرمایه گسترش امپریالیسم را درکشورهایی‌که سرمایه بدانجا صادرمی‌شود تسریع کرده ولی ممکن است به تدریج باعث‌کندی توسعه در کشورهای صادرکنندهٔ سرمایه شود. برای جلوگیری از «جنگ داخلی» ضروری است تدبیری برای بیکاران داخل اندیشیده شود. نگاه‌کنید به کتاب مذکور از کریستمن، ص ۲۱۷.

21. J. A. Hobson, *Imperialism* (3rd ed.: London: Allen & Unwin, 1938).

۲۲. کتاب براون، فصل ۳.
۲۳. برای مثال نگاه‌کنیدبه همان‌کتاب براون، ص ۲۴۸.
۲۴. تا میانهٔ سدهٔ نوزدهم، هند توسط شرکت هند شرقی که در انحصار دربار انگلیس بود اداره می‌شد.
۲۵. کتاب براون، ص ۵۸-۵۹.
۲۶. درسال ۱۹۱۰، درآمد سرانهٔ ملی در آمریکا حدود ۳۰۰ دلار و در همان سال صادرات سرانهٔ آرژانتین ۶۰ دلار بود. اگر فرض‌کنیم‌که صادرات یك سوم درآمد ملی آرژانتین را تشکیل می‌داد، درآمد سرانهٔ این‌کشور ۶۰ درصد این رقم در آمریکا یعنی به مراتب بالاتراز همین درآمد در پنجاه سال بود.

27. Barrington Moore, Jr., *Social Origins of Dictatorship and Democracy* (Boston: Beacon Press, 1968), chap.5.

۲۸. کتاب براون، ص ۴۸.

29. David S.Landes, "The Nature of Economic Imperialism", *Journal of Economic History* 21 (December 1961): 496-512.

به‌نقل‌از:

Harry Magdoff, *The Age of Imperialism* (New York: Monthly

Review Press, 1969), p.13.

۳۰. برای مثال نگاه‌کنیدبه:

Mark Blaug, "Economic Imperialism Revisited", *Yale Review* 50 (Spring 1961): 335-49; Brown, *After Imperialism;* R. Palme Dutt, *The Crisis of Britain and the British Impire* (London: Lawrence & Wishart, 1953).

۳۱. کتاب کریستمن، ص ۲۶۶.
۳۲. مقالهٔ علوی، ص ۱۳.
۳۳. کتاب مگداف، ص ۱۵.

34. Johan Galtung, "A Structural Theory of Imperialism", *Journal of Peace Research &,* no.2 (1971): 83.

۳۵. همان، ص ۸۴.
۳۶. سیاست فوری پس‌از جنگ آمریکا در خاورمیانه به تفصیل در فصول ۶و۷ مأخذ زیر شرح داده شده است:

Richard Barnet, *Intervention and Revolution* (New York: World Publishing, 1968).

مگداف در صفحهٔ ۴۳ کتاب سابق‌الذکر خود نشان می‌دهد که چگونه بین سالهای ۱۹۴۰ و ۱۹۶۷ ذخایر نفت تحت نظارت آمریکا از زیر ۱۰ درصد به حدود ۶۰ درصد افزایش یافت درحالی‌که نظارت انگلیس بر این ذخایر از ۷۲ درصد به ۲۹ درصدکل آن تنزل کرد.

37. Fernando Fajnzylber, "Estrategia Industrial y, Empressas Internacionales: Posicion Relativa de America Latina y Brasil", Economic Commission for Latin America (November 1970), p.21.

۳۸. کتاب مگداف، ص ۴۵. شرکتهای‌چند ملیتی شعباتی نیز درکشورهای کم‌توسعه دائرکرده‌اند که بیشتر بـا همان شرکت بین‌المللی هم‌هویت هستند تا با کشور متبوع خود.

۳۹. نگاه‌کنیدبه:

Philip Coombs, *The World Educational Crisis* (New York: Oxford University Press, 1968).

۴۰. ولی در واقع تکنولوژی جاذب سرمایه و «ارزان» معمولاً گرانتر تمام

می‌شود تا تربیت معلم. نگاه کنید به:

Martin Carnoy, "The Costs and Returns to Educational Television", in *Educational Television: A Policy Critique and Guide for Developing Countries*, ed. Robert Arnove (Stanford University, School of Education, May, 1973), Mimeographed.

41. Andre Gunder Frank, *Capitalism and Underdevelopment in Latin America* (New York: Monthly Review Press, 1969); Galtung, "Structural Theory of Imperialism".
42. Theontonio Dos Santos, *Dependencia economica Cambio revolucionario* (Caracas, Venezuela: Nueva Izquierda, 1970), p. 38.

۴۳. این اساس نظریهٔ روستو دربارهٔ «مراحل رشد اقتصادی»: Stages of Economic Growth است.

۴۴. کتاب دوس‌سانتوس، ص ۹.

45. Fernando Enrique Cardoso and Enzo Faletto, *Dependencia y desarrollo en America Latina* (Mexico: Siglo Veintiuno, 1969), p.23.

۴۶. کتاب دوس سانتوس، ص ۲۰.

۴۷. همان کتاب، ص ۴۰.

۴۸. همان کتاب، ص ۴۵.

۴۹. برای مثال نگاه کنید به کتاب زیر:

F. Harbison and Charles Myers, *Education, Manpower, and Economic Growth* (New York: Mc Graw - Hill, 1964).

50. O. Mannoni, *Prospero and Caliban*.

که نخستین بار با عنوان زیر به‌چاپ رسید:

Psychologie de la Colonisation (Paris: Le Seuil, 1950).

۵۱. شومپیتر، کتاب سابق‌الذکر.

۵۲. همچنین نگاه کنید به:

Sigmond Freud, *Civilization and its Discontents* (New York: W. W. Norton, 1962).

53. Remi Clignet, "Damned if You Do, Damned if You Don't;

The Dilemmas of the Colonizer Colonized Relations", *Comparative Education Review* 15, no.3 (October, 1971): 300.

54. A. Memmi, *The Colonizer and the Colonized* (Boston: Beacon Press, 1965); F. Fanon, *The Wretched of the Earth* (New York: Grove Press, 1968).

۵۵. کتاب ممی، ص Xiii-Xii بـه انگلیسی. ایـن‌کتاب زیـر عـنوان «چهرهٔ استعمارگر، چهرهٔ استعمارزده» توسط خانم هما ناطق به فارسی تـرجمه شده است.

۵۶. نقل‌از کتاب:

Black Like Me (Boston: Haughton Mifflin, 1961).

جان‌گریفن John Griffen، روزنـامه‌نگاری از اهالی **هوستن** پـوستش را به‌رنگ سیاه درآورد و بـه‌مدت یك سال بـه سیر و سفر در سراسر جنوب آمریکا پرداخت. تجارب وی به‌وضوح تشریح می‌کند که چه خـوابهایـی برای مستعمراتی دیده‌اند تا تن به‌استعمارزدگی دهد.

۵۷. ص ۵۲-۵۳ کتاب ممی به‌انگلیسی و ص ۶۷-۶۸ به فارسی.

۵۸. همان‌کتاب، ص ۸۳ به‌انگلیسی و ص ۱۰۲ بـه فارسی. ضمن گفتگویی که اخیراً با یکی از همسایگان داشتم برایم شرح داد که چه‌گرفتاری عظیمی با کارکنان سیاهپوستش دارد. «آنها هیچ‌جوری دل به‌کار نمی‌دهند. مجبوریم بعداز دوهفته اخراجشان کنیم.» بعد در ادامـهٔ صحبتش گفت که چگونـه سیاهان تعلیم کافی برای تصدی کارهای موجود را ندیده‌اند. ولی‌ضمن همین گفتگو معلوم شدکه کارکنان سفیدپوست نیز به‌همین نسبت تغییر و تبدیل‌داده می‌شوند؛ نظر وی دربارهٔ سیاهان صرفاً نـوع دیگری تصدیق رابطهٔ سفید و سیاه در جامعهٔ مستعمره بود. او نیز همان اصطلاح «آنها» را درمورد سیاهان بکار می‌برد که یك شخصیت‌زدایی (depersonalization) نـوعـی استعمارگر است وقتی‌که دربارهٔ استعمارزده صحبت می‌کند.

۵۹. همان‌کتاب، ص ۸۹ به‌انگلیسی؛ ص ۱۰۷-۱۰۸ به‌فارسی.

۶۰. مقالهٔ کلیگنت، ص ۳۰۳.

۶۱. کتاب ممی، ص ۱۵۲ به‌انگلیسی؛ ص ۱۳۶ به‌فارسی.

۶۲. کتاب فانون، ص ۱۵۲ به‌انگلیسی؛ ص ۹۹ به‌فارسی.

۶۳. همان‌کتاب، ص ۱۴۹ به‌انگلیسی؛ ص ۹۷ به‌فارسی.

۶۴. همان‌کتاب، ص ۱۵۲ به‌انگلیسی؛ ص ۹۹ به‌فارسی.
۶۵. این موضوع خصوصاً در آفریقا صورت حقیقت داشت. نگاه‌کنید بـه فصل سوم‌کتاب حاضر.
۶۶. کتاب فانون، ص ۲۴۵-۲۴۶ به‌انگلیسی؛ ص ۱۵۲ به‌فارسی.
۶۷. همان‌کتاب، ص ۱۷۴-۱۷۵ بـه‌انگلیسی؛ ص ۱۱۱ به‌فارسی. گروهی که می‌توان برای رهبری چنین انقلابی بـدان امیدوار بـود دهقانان هستند. تماس این‌گروه با تجربهٔ استعمار از همه‌کمتر و لذاکمتراز دیگران وابستهٔ فرهنگ و اقتصاد استعماری‌کشور قطب‌اند. احتمالاً روحیهٔ استعمارزدگی در دهقانان‌کمتراز دیگران فطری شده و لذا نخستین گروهی خواهند بود که دست به‌اسلحه علیه آن برند. معذلك آگاهی دهقانان نیز خیلی‌کم است و بنابراین فانون دل به‌روشنفکران وکارگران شهری می‌بندد که آگاهی توده‌ها را بالابرند.
۶۸. ممی در اثر اخیر خود به‌نام انسانهای زیرسلطه،
Dominated Men (New York: Orion Press, 1968).
بحث خود را به سیاهـان، زنـان و خدمتکاران درکشورهـای صنعتی نیز می‌کشاند.

69. Marcus Raskin, *Being and Doing* (New York: Random House, 1971).

۷۰. همان، ص ۱۰ مقدمه.
۷۱. همان، ص ۱۴ مقدمه.
۷۲. همان، ص ۶۳.
۷۳. همان، ص ۱۵ مقدمه.
۷۴. همان، ص ۱۰۳.

75. Harry Magdoff and Paul Sweezy, "Economic Stagnation and Stagnation of Economics", Monthly *Review* 22, no.2 (April 1971): 1-11.

۷۶. کتاب رسکین، ص ۱۶ مقدمه.
۷۷. همانجا.
۷۸. چهرهٔ استعمارگر، چهرهٔ استعمارزده، ص ۱۰۵ به‌انگلیسی؛ ص ۱۲۵-۱۲۶ به فارسی.

79. Philip Foster, *Education and Social Change in Ghana* (London: Allen & Unwin, 1965).

۸۰. همان کتاب ممی، ص ۱۰۷ به انگلیسی؛ ص ۱۲۸ به فارسی.

۸۱. مقالهٔ کلیگنت، ص ۳۰۷.

۸۲. کتاب دسکین، ص ۱۱۶-۱۱۷.

فصل سوم: آموزش و پرورش و استعمار سنتی در هند و آفریقای غربی

بین سالهای ۱۵۰۰ تا ۱۹۰۰ بخش عمدهٔ جهان زیر سلطهٔ اروپا بود. فقط معدودی از جوامع چون چین و ژاپن قادر به‌پایداری در برابر استعمار بودند. در این دوره دو نوع مستعمرهٔ سنتی پدیدار شد. مناطق اروپایی‌نشین یا مناطقی که مهاجران‌برساکنان بومی غلبه کرده بودند،و زمین آنان را غصب وکشوری برای جماعت محدود اروپایی ایجاد می‌کردند؛ و مستعمرات **اشغالی و تحت اداره** که چند مستعمره‌گر اروپایی، در درجهٔ اول تجارو نظامیان، مستعمره را به نفع کشور قطب اداره می‌کردند. این دو نوع مستعمره اصولاً در خدمت نیازهای بازرگانی قدرتهای امپریالیستی بودند. مالیاتها و مواد اولیه براساس انحصارهای سفت‌وسخت تجاری به‌اروپا سرازیر می‌شد. ایالات متحد آمریکا نخستین مهاجر-نشینی بودکه از اروپا جدا شد. چندی نگذشت‌که مستعمرات اروپایی‌نشین آمریکای لاتین نیز برای استفاده از حق تجارت با سایرکشورها از در جنگ با اسپانیا و پرتغال درآمدند.

این بورژوازی اروپایی ساکن در مستعمرات بودکه جنبشهای استقلال-طلبانه آن مناطق را پایه‌گذاری‌کرد. خواست آنان برای خودمختاری همزمان با عصر روشنگری، پیدایش سرمایه‌داری و نگرشهای تازه نسبت به‌روابط‌اقتصادی میان‌کشورها و افراد بود. نخستین حرکات برخورد مسلحانه بود، ولی سایر مستعمرات اروپایی مثلاً کانادا و استرالیا از راههای مسالمت‌آمیز حق اتخاذ تصمیمات اقتصادی را بدست آوردند.

ولی این تغییرات شامل حال غیراروپاییان نگردید. هند در عصر شکوفایی تجارت خود به‌تصرف بریتانیا درآمد. مالیاتها و صادرات این‌کشورکه در ازای مصنوعات ساده مبادله می‌شدکمک مالی بزرگی به‌رشد صنعت بریتانیا بود. جنبش استقلال‌طلبانهٔ مستعمرات به‌هند نیز سرایت‌کرد (۱). استقلال برخی مستعمرات اهمیت نظارت بر بازار منسوجات و سایرکالا های انگلیسی را در بقیهٔ

مستعمرات افزایش داد: همین که تولید منسوجات در انگلستان رونق گرفت این کشور مصنوعات خود را در مقابل واردات هندی حمایت کرده و در عوض هند را وادار به‌قبول تجارت آزاد کالاهای انگلیسی کرد. به‌این ترتیب، هند در طی سالهای «رؤیایی» سرمایه‌داری نوپا به‌صورت ضمیمهٔ انگلیس و تحت استثمار و نظارت سفت‌وسخت این کشور باقی ماند.

نقش آفریقا در دورهٔ رونق تجارت، تأمین بردگان مورد نیاز مزارع شکر، نیل و پنبه در قارهٔ آمریکا بود. تصرف خاک آفریقا در تجارت برده ضروری به‌نظر نمی‌رسید. آفریقاییها که به‌موجب قوانین قبیله‌ای خود نوعی برده‌داری محلی داشتند افراد خود را در ازای اسلحه و الکل به‌اروپاییان می‌فروختند. در اوایل سدهٔ نوزدهم که بریتانیا تصمیم به‌لغو تجارت برده گرفت، آفریقای غربی اهمیت اقتصادی خود را برای این کشور از دست داد، ولی به‌عنوان آزمایشگاه تحولات اخلاقی و اقتصادی همچنان مورد توجه بریتانیا بود. مرز مشترک اخلاقیات مسیحی و عقلانیت سرمایه‌داری صریحتر از هر مورد دیگر در تلاشهایی دیده می‌شد که برای غربی کردن آفریقاییان صورت می‌گرفت.

از آنجا که رقابتی از طرف صنعت آفریقا درکار نبود تجارت و تبلیغ مذهبی (مسیحیت) بدون مداخله نظامی زیاد و بدون نظارت قانونی اروپاییان انجام گرفت. ولی چون تجار و مبلغان دینی برای وادار ساختن آفریقاییان به‌قبول تمدن اروپایی از خودقدرتی نداشتند تلاش آنان در راه ترویج دین جدید چندان موفقیت‌آمیز نبود. نخستین وعده‌های سوداگران و جماعت نوکیشان توخالی از آب درآمد. عمر تجارت برده به‌دنبال لغو تدریجی برده‌داری در کوبا و برزیل به‌سررسید، بی‌آنکه نیاز چندانی به‌ضرب ناوگان جنگی انگلیسی، هیئتهای مذهبی انگلیسی و یا جذابیت تجارت «مشروع» آفریقاییان باشد. معذلک این شکستها پای اروپاییان را از آفریقای غربی کوتاه نکرد. انگیزهٔ فرانسه به‌بازیابی وجههٔ خود، ظهور آلمان به مثابه رقیب سرمایه‌داری بریتانیا و فرانسه و حفاظت انگلیس از راههای خود به هند زایندهٔ دورانی جدید از کشورگشایی توسط قدرتهای اروپایی بود. تنها در چنین شرایطی، یعنی تنها با حضور دایم اروپاییان بود که جماعت انبوهی از آفریقاییان راه و رسم اروپایی را برگزیدند.

بدین‌ترتیب، هند و آفریقای غربی به‌شیوهٔ بسیار متفاوتی به‌توسعهٔ اروپا کمک کردند. در سدهٔ هیجدهم، پیش از آنکه سرمایه‌داران بریتانیا بر پارلمان و سیاست خارجی این کشور مسلط شوند، هند یک مستعمرهٔ تحت‌الحمایهٔ اروپا بود. هند کشوری زرخیز و ثروت آن سهل‌الوصول بود. روزی که اروپاییان به‌قصد تجارت به‌هند آمدند کشاورزی و صنعت این کشور کاملاً جاافتاده بود. سفید-

پوستان می‌توانستند با آب و هوای هند سر کرده و بدون دردسر زندگی و سفر کنند. به همین لحاظ هند خیلی زود به‌اشغال درآمد. توانگران این کشور آب به‌آسیاب سیادت صنعتی بریتانیا ریختند و این خود موجب نابودی صنعت هند و فلاکت سردم آن تا بیش از یک سده شد.

آفریقای غربی ساحلی که اروپاییان نخستین تماس خود با آفریقا را از آنجا شروع کردند وجه مشترک چندانی با هند نداشت. سفیدپوستان خیلی زود به‌سبب بیماری از پا در می‌آمدند. این منطقه خالی از صنعتگر نبود ولی هیچیک از اجناس عالی آنها در اروپا بازار نداشت. مهمترین صادرات این منطقه آدم بود. اروپاییان هیچگاه در این دیار ماندگار نشدند. آنها در کشتیهای خود در آن سوی ساحل آفریقا و یا در گوشه و کناری امن‌تر، جایی که بتوانند برج و بارو یا «کارخانجات» خود را بر پا کنند، لنگر می‌انداختند. فقط در دو دههٔ ۱۸۲۰ و ۱۸۳۰ بود که اکتشاف در داخل منطقه شروع و تا پیش از دههٔ ۱۸۵۰ که گنه‌گنه کشف شد رفت و آمد داخلی کاری بی‌خطر نبود. در این زمان، بریتانیا که اینک بزرگترین قدرت امپریالیستی شمرده می‌شد، گرفتار درد زایمان عقل‌گرایی[1] و کارآیی[2] تجارت آزاد سرمایه‌داری بود. دولت بریتانیا خواستار ثمرات تجارت منهای هزینهٔ ادارهٔ امور ارضی بود. بنابراین، مجموعهٔ عواملی که بریتانیا را به‌غلبه نظامی بر ۱۵۰ میلیون هندی در سدهٔ هیجدهم برانگیخت در آفریقا وجود نداشت. این استعمار توأم با مآل‌اندیشی تا زمان ایجاد شرایط جدید نظام جهانی سرمایه‌داری در پایان سدهٔ نوزدهم، بریتانیا و فرانسه را ناگزیر به فراموشی رؤیای طلایی سرمایه‌داری برای الحاق علنی تقریباً سراسر آفریقا کرد.

روابط اقتصادی متفاوت هر یک از این دو منطقه با اروپا، دو گونه تاریخ آموزش و پرورش محلی به‌دنبال داشت. ولی در هر دو منطقه، سیاست آموزشی را کشورهای اروپایی و در جهت منافع سرمایه‌داران، تجار و هیئتهای مذهبی تعیین می‌کردند.

در آفریقا مدرسه برای این ایجاد شد که آفریقاییان را از قومی وحشی به مردمی متمدن تبدیل کرده و آنان را برای کار تولید کشاورزی به‌جای برده‌داری در نظام اقتصادی وابسته به‌اروپا آماده سازد. این تصمیم از طرف اروپا بود و آفریقاییان فقط می‌توانستند این تصمیم را پذیرفته بپذیرند و یا از پذیرفتن آن سرباز زنند. نهایت آنکه حتی حق اختیار ارزشها و هنجارهای اروپایی از آنان سلب‌شده بود. به دو شیوهٔ کمابیش متفاوت، هم بریتانیا و هم‌فرانسه هدفشان از آموزش و

1. Nationalism 2. Efficiency

پرورش آفریقاییان تغییر و تبدیل آنان برای انجام نقشهای اجتماعی مشخص بود.

از سوی دیگر هند بازوال برده‌داری روبرو نبود. زمانی که انگلیسیها براین سرزمین دست انداختند فرهنگهایی دست‌نخورده در آن وجود داشت. مذاهب این کشور نیرومند بود و نوکیشی دشوار می‌نمود. هدف اصلی آموزش رسمی **سلطه** بود نه دگرگونی. بریتانیا نمی‌خواست که هند کشور سرمایه‌داری مستقلی بشود. صاحبان صنایع این کشور خواستار تجارت با هند (مبادلهٔ مواد اولیه هندی با مصنوعات انگلیسی) بودند نه رقابت با هند. از نظر این صاحبان صنایع تربیت کارگران ماهر ضرورت و موردی نداشت. در آغاز فکر و ذکر انگلیسیها جلب همکاری زعمای قوم و دست‌اندرکاران ملک بود. هیئتهای مذهبی را به‌عذر بیحرمتی به معتقدات دینی این حضرات اخراج کردند(۲). ولی همین که انگلیسیها جای پای خود را کاملاً محکم کردند دست به‌ایجاد قشر برگزیدهٔ اروپایی‌مآب و انگلیسی‌زبان زدند که حکم واسطهٔ میان مراتب اداری بالای انگلیسی و عناصر ذینفوذ جامعهٔ هند را داشته باشد. اگرچه طی سدهٔ بعد تغییراتی در آموزش و پرورش داده شد ولی این سیاست ستون فقرات آموزش و پرورش انگلیسی را در هند تشکیل می‌داد.

در دههٔ ۱۸۳۰، دوباره اجازهٔ تدریس به‌هیئتهای مذهبی داده شد که درست مقارن با کار همین هیئتها در آفریقا بود. ولی در هند آموزش گزیدگان به‌مراتب مهمتر بود تا در آفریقا. به‌طوری که در اوایل مردم هند آموزش ابتدایی راوسیله‌ای برای ادامهٔ تحصیلات متوسطه و دانشگاهی می‌دانستند که خود راه رسیدن به مقامات اداری در تشکیلات دولتی بود. شهریهٔ مدارس ابتدایی نسبتاً بالا بود؛ چون آموزش ابتدایی در اختیار بخش خصوصی (از جمله هیئتهای مذهبی) بود و لذا کاستهای پایین‌جامعه‌و پیشه‌وران تهیدست نمی‌توانستند فرزندان خود را به‌مدرسه بفرستند.

در آفریقا درست عکس این قضیه روی داد. در نخستین سالهای فعالیت هیئتهای مذهبی‌غالباً چیزی‌هم دستی‌به‌خانواده‌ها می‌دادند که‌فرزندان خود را به مدرسه بفرستند. فرزندان بردگان محلی و فقیرترین‌افراد روستایی نخستین شاگردان این هیئتها بودند. قبایلی که با اروپاییان حشرونشر داشتند قبایل ضعیفتر بوده و بیش‌از گروههای مقتدری که قادر به‌پایداری دربرابر ترکتازی اروپاییان بودند آموزش دیدند.

همین که بریتانیا و فرانسه آفریقای غربی‌را به‌تصرف‌درآوردند سیاستهایی مشابه با سیاست بریتانیا درهند درپیش گرفتند. ایجاد گروهی سرآمد و تربیت مدیران سطح پایین برای تصدی مشاغل تشکیلات اداری مستعمراتی بریتانیا

و فرانسه بیش از هرچیز مورد تأکیدشان بود. حتی دراین‌مورد نیز آموزش ابتدایی نقش نسبتاً مهمتری در آفریقا نسبت به هند بازی می‌کرد.

قدرتهای اروپایی آموزش‌وپرورش را برای ایجاد تغییرات به‌کارمی‌گرفتند ولی فقط تغییراتی‌که نفوذ و سلطهٔ آنها را برهند و آفریقا تحکیم می‌کرد. اگرچه این سیاست در مجموع موفق نبود ولی توانست این مناطق را گرفتار شرایط وابستگی اقتصادی و فرهنگی سازد که تنها معدودی از آنها به‌دنبال خودمختاری سیاسی برآن چیره شده‌اند.

بسیاری هستندکه بر نقش آموزش‌وپرورش در اروپایی‌کردن‌مردم‌آفریقا و آسیا تأکیدکرده و استدلال می‌کنندکه اروپایی شدن این ملتها به‌آنان یارای آن دادکه‌به‌جهان امروزی‌گام نهند. ولی این شیوهٔ استدلال به‌کلی پرت است. غرض ازآموزش‌وپرورش اروپایی درهند و آفریقا آماده ساختن **بعضی** ازمردم این مناطق به‌انجام وظایفی بودکه توسط اروپاییان بدانان محول می‌شد و به‌طور کلی‌هرکس که‌مدرسه دید از آن طریق‌طرفی بست، هم از لحاظ وجهه‌ومقام وهم از نظرمادیات.ولی کارکرد **منظور نظر** آموزش‌وپرورش کمک به‌اروپاییان درتغییر شکل ساخت اقتصادی و اجتماعی محل به‌شیوه‌هایی بودکه‌سلطهٔ تجاری و سیاسی اروپا را برمنطقه‌تقویت کند. انگارهٔ نوسازی درچنین متن **وابسته‌ای** به‌وجود آمد و تنها به‌سود تنی چند هندی و آفریقایی تمام شد.

آموزش و پرورش درهند مستعمره ۱۹۳۰-۱۷۰۰

سیاستهای آموزشی بریتانیا درهند برای سلطهٔ سیاسی آن برشبه‌قارهٔ هند و وابستگی اقتصادی مردم این‌کشور به‌بریتانیا طرح‌ریزی شده بود. در نخستین روزهای حکومت بریتانیا که هرآن بیم‌تغییر شرایط برضد اشغالگران می‌رفت و هدف اشغال تجاری بود، سیاست آموزشی متوجه ایجاد روحیهٔ مسالمت‌جویی در بزرگان‌قوم بود: در مرحلهٔ شرق‌گرایی، کالجهای‌محلی که‌با نظارت انگلیسیها اداره می‌شد دراختیار این برگزیدگان گذاشته شد. زمانی‌که سرمایه‌داران انگلیسی به‌تدریج زمام امور را در بریتانیا به‌دست گرفتند و دست به‌کار تغییر نقش هند در رابطه باکشور قطب شدند، نظام آموزشی نیز تغییر یافت: برای تبدیل مردم هند به‌مصرف‌کنندهٔ کالاهای انگلیسی و برای سرمایه‌گرا کردن هرچه‌بیشتر آنان لازم‌بود که نظام‌آموزشی‌شان برپایهٔ ارزشها و هنجارهای انگلیسی بازسازی

شود. بنابراین سیاست انگلیسی‌گرایی[1] در هند به‌اجرا درآمد که به‌موجب آن آموزش و پرورش مردم هند به‌زبان انگلیسی بود. نخست به‌سبب وجود سنتهای دیرپا با این سیاست مخالفت شد، ولی انگلیسیها بااستخدام هندیهای انگلیسی‌دان در مشاغل اداری پایین حکومت‌مستعمراتی موجب اقبال آموزش به‌زبان انگلیسی از طرف مردم شدند. همین‌که این ساخت اجتماعی جدید به‌مردم تحمیل شد، آموزش متوسطه و عالی به‌تدریج و سپس به‌سرعت توسعه یافت. ولی آموزش ابتدایی در این اثنا از توجه افتاد. برای باسواد کردن «توده‌های» مردم، آموزش در مدارس ابتدایی به‌زبان‌محلی بود؛ بااین حال بودجه این نوع آموزش محدود و لذا تعداد نسبتاً کمی از کودکان به‌مدارس ابتدایی می‌رفتند.

مثال هند به‌روشنی نشان می‌دهد که چگونه تغییرات نظام آموزشی یک کشور استعمارزده به‌فراخور نیازهای مشهود استعمارگر انجام می‌گرفت. سلطهٔ بریتانیا مآلاً ساخت سنتی را درهم کوبید و سلسله‌مراتبی اروپایی‌وار را جایگزین آن کرد. بنابراین ممکن است هند از «غربی‌شدن»[2] طرفی بسته باشد ولی ظاهراً بهایی که‌این کشور دربرابر سیاستهای بریتانیا پرداخت خیلی گران بود. لازم بود انگلیسیها تحولی فرهنگی دربخشی از مردم هند ایجاد کنند تا نسبت بـه بریتانیا احساس‌وفاداری کرده و حکم رابط را برای خیل بیسواد و همرنگ‌نشدن با جماعت انگلیسی داشته باشند. برای اجرای این طرح، تشکیلات اداری ونظام آموزشی پرزرق و برق ولی توخالی ایجاد شد. صنایع روستایی نیست و نابود شدند بی‌آنکه از صنعتگران و مهارتشان‌درساخت جدید استفاده شود. برای انگلیسیها«توسعهٔ» هند درحکم تصرف منابع این کشور برای استفادهٔ بریتانیا و آموزش و پرورش برای تحقق چنین هدفی طرح‌ریزی شده بود.

زمینه‌اقتصادی سلطه و استعمار بریتانیا

هند در سدهٔ شانزدهم تحت ادارهٔ سلطنت امپراتوران مسلمان مغول بود. مشهورترین حکمران مغولی هند، اکبرشاه (۱۵۵۶-۱۶۰۵) بود که پس از او جهانگیرشاه (۱۶۰۵-۱۶۲۷)، شاه‌جهان (۱۶۲۷-۱۶۵۸) و اورنگ‌زیب (۱۶۵۸-۱۷۰۷) حکومت راندند. دوران سلطنت این سلسله به‌زجر وآزار هندوان، جنگ و سرانجام سقوط گذشت. حکومت مغولان مبتنی‌بر نظام اداری مرکزی سفت‌وسختی بود که می‌کوشید به‌بهترین شیوه مانع از رشد طبقه بازرگان ومراکز

1. Anglicist 2. Westernization

مستقل قدرت اقتصادی شود. کشاورزی دهات اضافه تولید هنگفتی داشت که از طریق دستگاه نظامی، تحصیلداران بزرگ در اصطلاح هندی (زمینداری) و (در پاره‌ای از نقاط) رؤسای تعاونی هندو(۳) یکراست توسط دولت ضبط می‌شد. نجبا و تحصیلداران فاقد منبع درآمد ثابت و مستقل و یا هرگونه حق مالکیتی بودند. درآمد آنان کلاً یا مبلغی نقدینه بود که از خزانهٔ شاهی می‌گرفتند و یا مقدار معینی از سهمیهٔ جنسی شاه از محصولات منطقه‌ای خاص دولت مالک‌الرقاب این دسته از افراد بود و هرآن می‌توانست از کار برکنارشان کند. بدتر آنکه این افراد از حق ارث بر ثروت خود مطلقاً محروم بودند و پس از مرگ همهٔ دارایی آنان بلادرنگ تحویل خزانهٔ شاهی می‌شد(٤).

در چنین شرایطی که همهٔ ثروت درمرکز انباشته می‌شد و مأموران دولت از زیربار هرگونه مسئولیت درازمدتی درقبال زمین‌شانه‌خالی می‌کردند، اقتصاد انگل‌وار رواج یافت. زمامداران و اشراف پول مملکت را به‌سبب اسراف وتبذیر بی‌حساب در قمار و ورزش به‌باد فنا می‌دادند. امپراتور نیز به‌زیاده‌روی درساختن بناهای بی‌مصرف و گران‌قیمتی چون تاج‌محل افتاد، ولی از همه مهمتر آنکه بخش اعظم مازاد تولید (به‌ویژه در عصر اورنگ‌زیب) صرف جنگهای پرخرج تجاوزگرانه شد تا میزان مالیاتها را با تصرف سرزمینهای تازه هرچه بیشتر بالا برد.

براثر این رویه، حکام وقت رمق دهقانان را برای ازدیاد روزافزون تولید می‌کشیدند تا جایی که یا زمین بایر می‌شد و یا دهقان مهاجرت می‌کرد. تا سدهٔ هفدهم، این استثمار بی‌رویه منجر به‌شورشهای توده‌ای و بی‌امانی شد که به ضرب محافظه‌طلبی نظام طبقاتی متحجرتعدیل گردید(٥). فشار زمینداران، دهقانان را قهراً وادار به‌پایداری دربرابر آنان وکسب حمایت رؤسای قبایل محلی که خواستار ازپادرآمدن قدرت مرکزی بودند کرد. نتیجهٔ این شورشهای دهقانی همانا زوال قدرت مرکزی‌بود و شرکتهای تجارتی اروپای غربی (تا سدهٔ هیجدهم) درواقع درنوعی خلأ سیاسی فعالیت می‌کردند.

از نظر اقتصادی، دورهٔ سلطنت اکبرشاه دوران گسترش روابط تجاری و تولید کالاهای صنعتی بود. صنعت نساجی این کشور درجهان سرآمد و ابریشم، ادویه و نیل مهمترین اقلام صادراتی آن بود. پیشرفت فنون درهند حتی به مرحله‌ای رسید که به‌استخراج و ذوب فلزات دست یازیدند. صنعتگران شهرها کالاهایی‌برای مصارف تجملی‌تولید می‌کردند. ولی‌حکومت‌نظر مساعدی‌نسبت به این‌گونه فعالیتها نداشته و محدودیتهایی برای تجارت کالا وضع می‌کرد تا هرگونه تلاشی را برای تراکم ثروت و قدرت خنثی کند. هیچ قراردادی به‌مورد

اجرا درنمی‌آمد و به‌محض آنکه تاجری می‌مرد اموال او مصادره می‌شد(۶).

معذلک مانع اساسی آنچنان بود که حتی امپراتور نیز یارای دفع آن را نداشت. این مانع بزرگ فقدان قدرت دریایی بود. موقعیت پایگاهی ویژهٔ هندوستان، این کشور را تقریباً به طور مطلق متکی به تجارت از راه دریا می‌کرد ولی چون در سده‌های پیشین دست به تاخت‌وتازی نزده بود کشتی‌سازی را نیز از یاد برده بود. بنابراین امپراتور ناگزیر بود که برای این‌گونه نقل و انتقالات دست نیاز به سوی افراد خارجی درازکند، زیرا ایـن بیگانگان آنچنان نیرومند بودند که می‌توانستند حتی کشتیهای امپراتور را چپاول کنند. نخست پرتغالیها انحصار این کار را به دست گرفتند و از راه تجارت با اروپا منافع کلانی به جیب زدند و فقط سهم ناچیزی از عواید آن نصیب امپراتور شد. انگلیسیها مجبور شدند با استفاده از تدابیر معاملاتی رقابتی که وسیله‌ای برای به‌چنگ آوردن امتیاز از امپراتور بود این انحصار را درهم شکنند. طی جنگ سال ۱۶۸۷، **اورنگ‌زیب** از سر خشم دست به اخراج انگلیسیها و قطع تجارت با آنان کرد ولی سرانجام مجبور شد به این بهانه که «سرور دریا هستند و کسری عواید گمرکی خود او خیلی شدید بود» (۷)، آنها را بازفرا خواند. تا سال ۱۷۰۰، **شرکت هند شرقی** انگلیس پایگاه‌نظامی و مرکز تجاری خود را در فورت‌ویلیام[1] که بعدها به شهر بندری **کلکته** تغییر نام داد، بنا نهاد. پنجاه‌و هفت‌سال بعد قشون شرکت هم **شرکت فرانسوی** را (در جنگ **پلاسی**)[2] شکست داد و هم لژیونهای‌نواب بنگال را؛ و خود حکمران بلامنازع بنگال شد.

انگیزه **اصلی** تصرف هند بیشتر از جانب اشراف قدیمی و سیاستهای‌بازرگانی بود تـا از طرف صاحبان صنایع. سعی درکسب منافع انحصاری از راه چپاول کالاهای هندی و فروش این کالاها در اروپا طرح اصلی چنین سیاستهایی‌بود. تاجر انگلیسی با قشون خود از خشکی و یا از راه دریا به دهات سرازیر می‌شد و هر آنچه را زورش می‌رسید از چنگ صنعتگر و یا دهقان هندی می‌ربود و حتی مجبورش می‌کرد که محصولات غیرضروری را به قیمتهای سرسام‌آور از او بخرد. این سوداگران زیر سایهٔ بیرق بریتانیا بودند و حتی پلیس خاصی برای همین منظور تشکیل داده بودند. یکی از تحصیلداران **داکا**[3] این اوضاع را در سال

1. Fort William

۲. Plassey. دهکده، جنوب بنگال غربی، هند. در ۱۷۵۷ نواب بنگال در این جا از رابرت کلایو شکست خورد، و این امر در استیلای بریتانیا بر شمال شرق هند مؤثر بود. (دایرةالمعارف فارسی)

3. Daca

۱۷۶۲ چنین توصیف می‌کند:

> اولاً تعدادی از تجار با کارخانه‌داران شریک شده در قایقهایی مزین به پرچم بریتانیا اجناس خود را که وانمود می‌کنند مایملک انگلیسیهاست به خارج می‌برند. ثانیاً گماشتگان حکام و کارخانجات داکا بازرگانان [هندی] را مجبور می‌کنند که توتون، پنبه، آهن و انواع چیزهای دیگر را به قیمتهای بالاتر از قیمت بازار خریده و بعداً همین پول را به زور از آنان بازپس می‌گیرند، علاوه بر این جیره فراشان را نمی‌دادند و وادارشان می‌کردند که جریمه‌ای هم بابت نقض قرارداد بپردازند. به سبب چنین رویه‌هایی بود که قلمرو اورنگ‌زیب و سایر نقاط روبه ویرانی گذاشت(۸).

بنگال که روزگاری عروس ایالات هند بود در اندک زمانی فقیرترین ایالت این کشور شد. شیوه‌های مالیات‌بندی انگلیسیها به مراتب ظالمانه‌تر و تحمیل کننده‌تر از گذشته بود و چیزی برای تأمین خانواده و یا تغذیهٔ خاک در دست دهقان هندی نمی‌ماند. بین سالهای ۱۷۶۵ تا ۱۷۷۰ عواید شرکت هند شرقی به ده‌برابر سرمایه گذاریهایش رسید(۹). در سال ۱۷۷۰ به علت برداشت نادرست محصول بزرگترین قحطی تاریخ جهان روی داد و یک سوم مردم بنگال (نزدیک به ده‌میلیون تن) را کشت. با وجود این قحطسالی، ثروت هند همچنان به کیسه‌های صاحبان زر و زور انگلیسی سرازیر بود. پس از این قحطی، فرماندار کلکته، وارن هستینگز[1] در ۳نوامبر ۱۷۷۲ به مدیران شرکت هند شرقی چنین نوشت:

> با وجود از دست رفتن حداقل یک سوم ساکنان این ایالت ونتیجتاً کاهش زراعت، عواید خالص سال ۱۷۷۱ حتی متجاوز از عواید سال ۱۷۶۸ بود... طبیعتاً انتظار می‌رفت که عواید حاصله درحدی معادل با سایر عواقب چنین فاجعه‌ای کاهش پیدا کند. اگر این اتفاق نیفتاد علت این بود که عواید مزبور حتی به ضرب و شتم مرتباً در همان حد سابق خود باقی نگاهداشته می‌شد (۱۰).

این عواید هنگفت بود و حتی برخی عقیده دارند سازادی که در این وقت از هند بدست آمد از راه گسترش صنعت کشتی‌سازی و توسعهٔ زیربنا و رونق بیشتر

1. Warren Hastings

بازارهای داخلی به شروع انقلاب صنعتی در بریتانیا کمک کرد. ولی قدرت شرکت هندشرقی سرانجام سد راه صنعتی شدن می‌شد (۱۱). سرمایه‌داران نوخاستهٔ **لانکاشایر**[1] خواستار واردات اجناس هندی به بریتانیا که حکم کالاهای تجملی را داشت و به سود مشتی تاجر اشرافی تمام می‌شد نبودند بلکه می‌خواستند شرایطی حاصل بشود که فراورده‌های **خودشان** را در هند بفروشند و سواد خام این کشور را بدست آورند. لازمهٔ این کار نابودی صنعت بومی هند بود (که نابود هم شد) و همچنین از بین‌بردن قدرت انحصاری شرکت هندشرقی. این جنگ در آغاز سدهٔ نوزدهم درگرفت و پیروزی نهایی از آن صاحبان صنایع گردید و هندوستان منطقه‌ای برای تجارت آزاد صادرات بریتانیا شد. شرکت هندشرقی از یک مؤسسهٔ تجاری به صورت تشکیلاتی اداری درآمد؛ این شرکت (زیر نظر پارلمان بریتانیا) به **حکومت هندوستان** بدل گردید. توسعهٔ آموزش و پرورش رسمی دولتی در واقع زادهٔ تغییراتی بود که در همین دوره روی داد.

پارلمان انگلیس به منظور ازمیان برداشتن صنعت نساجی هند ناگزیر عوارضی به میزان ۷۰ تا ۸۰ درصد بر منسوجات وارداتی این کشور بست و در همین حال شرکت هندشرقی اجازه داد کالاهای ساخت **لانکاشایر** با حداکثر سه درصد هزینه وارد هند شود.

> در سال ۱۸۱۳ صریحاً گفته شد که اجناس کتانی و ابریشمی هند تا این دوره با قیمتی ۵۰ تا ۶۰ درصد کمتر از قیمت منسوجات انگلیسی در بازارهای این کشور می‌تواند بفروش رسد و سودی هم داشته باشد. نتیجتاً لازم بود که برای حمایت از منسوجات انگلیسی عوارضی به میزان ۷۰ تا ۸۰ درصد ارزش آنها بسته شده و یا ورود آنها (کالاهای هندی) اکیداً ممنوع شود. در غیر این صورت، یعنی در صورتی که چنین عوارض و مقررات منع کننده‌ای در کار نبود، کارخانجات پیزلی[2] و منچستر در همان بدو کار تعطیل شده و یا به‌سختی می‌توانستند حتی به کمک نیروی بخار به کار بیفتند. این کارخانجات در واقع به قیمت نابودی صنعت هند ایجاد شدند. اگر هند نیز به استقلال می‌رسید عیناً همین معامله را می‌کرد یعنی عوارض گمرکی منع کننده بر اجناس انگلیسی می‌بست و بدین‌وسیله صنعت تولیدی خود را از خطر نابودی نجات می‌داد. به هند اجازهٔ دفاع از خود داده نشد؛ اختیار این کشور در دست

1. Lancashire 2. Paisley

بیگانگان بود. اجناس انگلیسی را به هند سرازیر می‌کردند بی‌آنکه یک‌شاهی عوارض بدهند؛ و صاحبان صنایع خارجی از حربهٔ بیعدالتی سیاسی‌استفاده کردند تا رقیبی را که هرگز نمی‌توانستند کوس همسری با او بزنند در چنگ خود نگهداشته باشند و سرانجام پشتش را به خاک سایند(۱۲).

این بود آن رابطه امپریالیستی اصلی که به وجود آمد. هند از کشوری صادرکننده به کشوری واردکننده تبدیل شد؛ این کشور از یک نیروی بالقوه شکوفان صنعتی به ملتی یکپارچه کشاورز بازگشت که شهرهایش از سکنه خالی شده و نصیب دهقانش تکه‌زمینی با بهره‌ای اندک بود که به سختی او را از گرسنگی نجات می‌داد. عواید حاصل از این همه پسرفت صرف سازندگی انگلستانی «آزادیخواه» شد. تا سال ۱۸۵۰ بازار هند یک چهارم کل تجارت خارجی پنبهٔ انگلیس را جذب کرد: صنعت نساجی یک هشتم جمعیت انگلیس را به‌کار گرفت و یک دوازدهم درآمد ملی را تشکیل داد (۱۳).

نخستین تلاشها برای ایجاد آموزش و پرورش غربی

در نخستین مراحل مداخلهٔ انگلیسیها یعنی پیش از تصرف قدرت توسط آنان، تبلیغات مذهبی قویاً تشویق می‌شد. در این مرحله، شرکت هند شرقی با رقابت سرسخت پرتغالیها، هلندیها و فرانسویان روبرو بود که جملگی از راه تجارت دریا امتیازهای بهتری از حکمران مغولی هند به دست آوردند. انگلیسیها می‌کوشیدند از حکمران مغولی امتیازاتی که جانشین «منصفانه»ی کشتیرانی پرتغالیها باشد بگیرند و تازه شروع به نفوذ در این کشور کرده بودند. هیئتهای مذهبی که تحت حمایت نظامی شرکت بودند می‌توانستند از نزدیک مناطق جغرافیایی را شناسایی کرده و اطلاعات اساسی را دربارهٔ ساخت اجتماعی، فرهنگ، تولید اقتصادی و شیوه‌های دادوستد مردم در اختیار شرکت بگذارند. همین هیئتها بودند که حضور بیگانگان را (با نشان‌دادن برتری مسیحیت) در نظر اهالی موجه جلوه می‌دادند. آنها می‌توانستند با اراضی غیرسلطنتی ارتباط برقرار کنند که لازمهٔ ساختن پایگاهی مستحکم بود. این مبلغان اولین کسانی بودند که کوشیدند تا زبانهای محلی را فرا گیرند و با مردم تماس مستقیم داشته‌باشند. نخستین چاپخانه‌ها از آن اینان بود که به ترجمهٔ انجیل و سایر کتابها به زبانهای محلی دست یازیدند و کوشیدند جهان‌بینی غربی و مذهبی مغرب زمین را پابپای همدستان سوداگر خویش رواج دهند. بخش عمدهٔ فعالیت هیئتهای

مذهبی در شهرها صورت می‌گرفت، مانند آموزش جماعت انگلیسی و خدمت به آنها، آشنایی با برگزیدگان هند و مسلمان محلی، و تبادل کلام مکتوب و ملفوظ. علاوه براین، این هیئتها با کارکردن در روستاهای هند مستقیماً می‌کوشیدند افراد محلی را مسیحی کنند (۱۴). آنها به فراخور محل عبادتگاه، احیاناً بیمارستان و یا مدرسه‌ای می‌ساختند تا از این طریق با فقراء و درماندگان و کاستهای فروسرتبهٔ جامعه (افراد بی‌طبقه یا طبقات محروم) که به امید وضعی بهتر با فکل و کراواتی شدن، انجیل‌خواندن و قبول انضباط سفت و سخت و انکار نقش مذهب پروتستان چیزی از دست نمی‌دادند ارتباط یابند. این هیئتها علاقه وافری به اصلاحات اجتماعی و به حذف آداب و رسوم و عاداتی که شالودهٔ نظام طبقاتی متحجر را تشکیل می‌داد و لذا به «متمدن کردن» هند داشتند.

گذشته از آنکه این هیئتها شالودهٔ تلاشهای بعدی برای آموزش و پرورش غربی را پی نهادند اهمیت اصلی فعالیت آنها در این دوره (و در واقع در سراسر تاریخ امپریالیسم بریتانیا) در این خلاصه می‌شد که می‌کوشیدند انگیزهٔ کشورگشایی را در موطن خودشان (یعنی در خود بریتانیا) برحق جلوه دهند. اختصاص منابع، نیروی انسانی، و نیرو به تصرف سرزمینهای تازه و ساختن تأسیسات تجاری عظیم در ماورای بحار بدون ایدئولوژی «بار انسان سفیدپوست» میسر نبود و این هیئتهای مذهبی و شور اصلاح‌طلبی آنان بود که بیش‌از هر چیز براین ایدئولوژی صحه می‌گذاشت(۱۵).

در این سالها، هیئتهای مذهبی تنها اروپاییانی بودند که مستقیماً مدارسی برای کودکان هندی بنا ساخته و زبان محلی خود آنها را به‌کار می‌بستند و زبان انگلیسی را نیز به‌منظور «تسهیل روابط» تعلیم می‌دادند. تا سال ۱۷۷۰ شرکت هند شرقی تا آنجا که می‌توانست از این هیئتها حمایت می‌کرد و از لحاظ مادی (از جمله‌ساختمان و تعمیر مدارس، تأمین نیروی انسانی و غیره) و به صور دیگر به آنها کمک می‌کرد تا فعالیتهای آموزشی خود را گسترش دهند.

معذلک، همین که **شرکت هند شرقی** سلطهٔ خود را مستحکم ساخت یا همین که این شرکت تبدیل به **قدرت سیاسی** شد، وارن هستینگز وسایر رهبران برخوردی بارها خصمانه‌تر با اقدامات این هیئتها درآموزش و پرورش انگلیسی، مسیحی کردن و نوسازی اجتماعی در پیش گرفتند. شرکت می‌کوشید همکاری برگزیدگان مسلمان و هندوی قوم را در برقراری قدرت قانونی و رسمی خود جلب کند حال آنکه حملات هیئتهای مذهبی به ادیان آنان و آداب و رسومشان موجب رنجش خاطر این برگزیدگان می‌شد. آنها می‌ترسیدند که مبادا حضور

بیگانگان موجب از دست دادن موقع و مقامشان در محل شود. سیرینیواس[1] اثر این هیئتها را بر برگزیدگان هند و (برهمنها) چنین توصیف می‌کند:

> نشریات هیئتهای مذهبی به‌سهم خود [مردم] را متوجه نقائص مذهب هندو، مضرات نظام کاست وغیره می‌ساخت و حقیقت دین مسیح و برتری یادگیری و دانش غرب را متذکر می‌شد. تبلیغات فعالانهٔ هیئتهای مذهبی تا آن‌زمان بیش از یک‌چهارم قرن‌بود که در شمال هند ادامه‌داشت و لردمینتو[2] درسال ۱۸۰۷ اظهار داشته‌بود که اثر آن، مسیحی‌کردن نبود بلکه کناره‌گیری مردم از مذهب هندو و دین اسلام بود... انزجار [مردم] با نکوهش نظم مبتنی بر تکریم برهمنان شروع شد... همچنین، هندوان مسیحی‌شده در مجموع نفوذ چندانی در جامعهٔ هند نداشتند زیرا اولاً خود اینها عموماً متعلق به **طبقات پست** بودند و ثانیاً گرایش آنها به مذهب نو یعنی مسیحیت، آنان را از اکثریت هندوان جدا می‌کرد (۱۶).

شرکت هندشرقی تصمیم گرفت که آموزش‌وپرورش توسط این هیئتها را به کلی ممنوع کرده و تا حد امکان کاری کند که پای آنها را از قلمرو خود در بنگال کوتاه سازد. این شرکت در عوض سیاست **شرق‌گرایی** در پیش گرفت که هدف آن تقویت برگزیدگان سنتی‌هند و آشتی با آنان بود.

سراسپورتریو[3]ی‌معروف‌در چنین‌شرایط مخالفت سیاسی بود که‌بایستی دست به‌کار می‌شد. دکترکاری[4] عضو جامعه مذهبی باپتیست[5] انگلستان در سال ۱۷۹۳ به‌امید ارشاد مردم به‌کلکته رفت ولی از این شهر اخراج شد. وی بعداً به‌شمال بنگال (مالدا) رفت و به‌عنوان مدیرکارخانهٔ رنگسازی مشغول‌کار شد و در ایام فراغت به‌ترجمهٔ انجیل به‌زبان بنگالی دست‌یازید، و برای خدمهٔ‌شرکت خدمات مذهبی انجام می‌داد، مدرسه ساخت و کارهایی از این دست‌کرد. در سال ۱۷۹۹، دونفر دیگر، به‌اسامی مارش‌من[6] و وارد[7] به‌کلکته آمدند و به‌او پیوستند. وقتی حکومت دستور ترک آنجا را داد «کاری» را تشویق‌کردند که همگی به‌سراسپور، مستعمرهٔ هلندیها که پانزده میل از کلکته فاصله داشت، بروند، تا در آنجا در پناه قانون و حمایت دولت هلند قرار گیرند. (بسیاری از

1. Sirinivas 2. Lord Minto 3. Seramporetrio
4. Carey 5. Baptist Missionary Society
6. Marshman 7. Ward

هیئتهای مذهبی به‌مستعمرات هلند پناهنده می‌شدند). در سرامپور، کاری، ماش‌من و وارد چاپخانه‌ای دایر کرده و بین سالهای ۱۸۰۰ تا ۱۸۱۰ همراه با سایر همکاران خود در گوشه و کنار هند منتخباتی از انجیل را به‌سی‌ویک لهجه مختلف ترجمه و رسالات و جزواتی به بیست‌زبان و حتی کتابهای درسی برای کودکان و برای مدارس عالی چاپ کردند (۱۷). بعدها خودشان کالجی پسرانه تأسیس کردند و در سال ۱۸۱۸ نخستین روزنامهٔ انگلیسی‌زبان به‌نام **دولت هند** را که خیلی هم نفوذ داشت منتشر ساختند. (این روزنامه سیاست دولت را از لحاظ اخلاقی‌توجیه می‌کرد ومطالب آن‌بطور همه‌گیر در روزنامه های محلی نقل می‌شد.)

این گروه طی نخستین سالهای فعالیت خود درگیری فراوانی با شرکت هند شرقی داشتند. مثلاً در سال ۱۸۰۸ یکی از جزواتشان به‌دلیل آنکه رساله‌ای مذهبی بود و به‌مسلمانان و هندوان اهانت می‌کرد، در قلمرو شرکت ممنوعه اعلام شد. در حقیقت شرکت کوشید تا آنها را از سرامپور بیرون بریزند ولی فایده‌ای نداشت، اما اصل دعوا برسر چیزهایی بالاتر از مسیحیت بود. آموزش‌وپرورش انگلیسی یا غربی خود مورد مخالفت مقامات وقت بود. رؤسای قبایل محلی نیز مخالفت شدیدی نسبت به‌حکومت انگلیسیها ابراز می‌کردند؛ جنگها درگرفت و حتی میان صفوف سربازان محلی شرکت شورش افتاد. انگلیسیها از بروز انقلاب می‌هراسیدند و این موضوع از شهادت سال ۱۸۵۲ مارش‌من در پیشگاه پارلمان انگلیس پیداست:

مدتها پس‌از برقراری حکومت بریتانیا در هند، مخالفت شدیدی نسبت به‌هرگونه نظام آموزشی برای افراد محلی به‌چشم می‌خورد. نخستین بار نظر مقامات دولتی کشور نسبت به‌این موضوع در سال ۱۷۹۲ سنجیده شد وقتی‌که آقای‌ویلبرفورس[1] پیشنهاد کرد مواد دوگانه‌ای دایر بر اعزام معلم دبستانی به هند به**قانون اجاره** همان سال الحاق شود؛ این پیشنهاد با شدیدترین مخالفتها از طرف هیئت مدیران روبرو شد و لازم آمد که‌مواد مزبور حذف شود... به‌همین مناسبت یکی از مدیران اظهار داشت که‌امریکا را نیز دقیقاً به‌جهت حماقت در اجارهٔ تأسیس مدرسه و کالج از دست دادیم و همین خود کافی است که دیگر چنین حماقتی را در مورد

1. Wilberforce

هند نکنیم؛ اگر اهالی سواد می‌خواهند باید به‌انگلستان بیایند. بیست‌سال پس‌از آن دوره، یعنی تا اواخر سال ۱۸۱۳ همین نظر مخالف نسبت به‌آموزش بومیان در میان مقامات حاکم رواج داشت (۱۸).

در این دوره، انگلیسیها تلاش در جهت هیچ‌گونه تحول عمده اقتصادی در روستاها، گسترش بازار و یا اشکال‌نوین تولید نمی‌کردند. در عوض بااستفاده از تجارت و قدرت نظامی خود نظارت بر قلمرو تازه‌ای را بدست آورده ولی حتی با استفاده از جلب حداقل همکاری زمینداران، طبقات ممتاز و رهبران مذهبی جای پای محکمی برای فرمانروایی خود پیدا نکرده بودند. آنها هیچ‌گونه وسیلهٔ ارتباط با مردم را نیز از طریق زبان یا سنت و یا قانون نداشتند. لذا آموزش‌و پرورش انگلیسی و اصلاحات غربی کار سخت و دشمن‌تراشانهٔ عبثی می‌نمود. آموزش‌وپرورش همان خواست غایی استعمارگران بود ولی در آن وقت آنها به همین راضی بودند که در خصوص راه و رسم خود جانب احتیاط گرفته و برای چارهٔ امور به‌تجهیزات عالی نظامی خود متشبث شوند.

حکومت (انگلیسی) بمبئی که در نیمه نخست سدهٔ‌نوزدهم تأسیس شد با همان معارضاتی روبرو بود که حکام بنگال در نخستین روزهای فرمانروایی‌خود. اظهارات یکی از اعضای حکومت بمبئی به‌نام فریش[1] در سال ۱۸۳۸ به‌خوبی احتیاط‌کاری انگلیسیها را نشان می‌دهد:

ما در اینجا، در هند، وضعیتی‌فوق‌العاده غریب داریم. دارودسته‌ای کوچک از اجانب که نه‌رنگ پوست، نه دین و مذهب، نه عواطف و نه‌خلق‌وخو و نه هیچ‌گونه علقه‌ای پیوندشان می‌دهد، بر جمعیتی انبوه که‌طبیعتاً فقط به‌شاهزادگان محلی خود علاقمندند و تمام عصبیتهایشان در ضدیت با متجاسران خلاصه می‌شود حکومت مطلقهٔ خود را برقرار ساخته‌ایم. چنین تفوقی را فقط به زور اسلحه و یا به‌ضرب عقاید می‌توان حفظ کرد. اهالی هند را یا باید با نشان‌دادن قدرت، دست‌نشاندهٔ خود کنیم و یا آنطور که دلخواه‌شان است آنها را متقاعد کنیم که ما عاقلتر، عادلتر، انسانتر و بیش‌از سایر حکمرانانشان علاقمند به‌بهبود اوضاعشان هستیم. چنانچه آموزش‌وپرورش بدرستی هدایت شود پیشرفت آن بدون

---

1. J. Farish

شک می‌تواند سلطهٔ معنوی ما را بر هند تحکیم بخشد. ولی اگر اهالی محلی از قدرت خویش آگاهی یابند به‌همان نسبت قدرت مادی ما در تسلط برآنها تضعیف خواهد گردید (۱۹).

نظر زیر نیز نظر مشابه دیگری دربارهٔ همین پدیده است:

...برای شناخت نحوهٔ برخورد آنها باید این نکته را تشخیص دهیم که تنها هدف آنها تجارت بود و این نیز صرفاً به‌خاطر حمایت از تجارت بود که در سیاست ارضی مداخله کرده‌بودند... آنها قلمرو خود را به کمک ارتشی هندی که عمدتاً مرکب از هندوان متعلق به کاست برتر بود و تعصب مفرطی نسبت به‌حفظ کلیهٔ احکام و شعائر دینی خود داشتند تصرف کرده‌بودند... نتیجه آنکه، حکومت برای تحکیم موقعیت آنان لازم دید که نه‌تنها کلیهٔ ادیان هند را به‌رسمیت شناسد بلکه همانطورکه رسم حکام قبلی هند بود آنان را در پناه حمایت و عنایت کامل خود قرار دهد و افراد آن را از هرگونه اقدام دیگران برای مسیحی کردنشان حفظ کند... آنها متقاعد شده‌بودند که به‌دنبال هرنوع تلاشی در جهت گسترش فعالیت هیئتهای مذهبی مسلماً شورش، جنگ داخلی و آشوب عمومی به‌راه خواهد افتاد و مهمتر آنکه مسیحی شدن یک سرباز هندی متعلق به کاست‌برتر الزاماً به‌معنای بروز شکاف در ارتش و سرنگونی حکومت انگلیس در هند خواهد بود (۲۰).

شرق‌گرایی: مرحلهٔ نخست

هدف سیاست شرق‌گرایی که موجب تقویت برگزیدگان سنتی در مناطق تحت حکومت انگلیس در هند می‌گردید و آنان سر صلح و آشتی در می‌آورد تداوم بخشیدن به‌قدرت سیاسی انگلیسیها بود که در آن زمان هنوز چندان پربنیه نشده‌بود. آموزش این برگزیدگان محلی به‌زبان مادریشان و عمدتاً زیر نظر خودشان بود.

در سال ۱۷۷۲، وارن هستینگز فرماندار بنگال شد و تلاش بسیاری کرد که آن را به‌حکومتی تمام‌عیار تبدیل کند. دوسال بعد به‌مقام فرماندارکل سراسر قلمرو شرکت هند شرقی در هندوستان رسید. نخستین اقدام وی در این سمت جدید تأسیس یک دیوانعالی درکلکته و تدوین قوانین هند برای تشکیلات اداری انگلیس بود. همزمان با تحکیم سلطهٔ انگلیس، هستینگز متوجه شد که

قدرت این کشور بایستی سورد اجابت مردم هند باشد. لذا برهمنان قدیمی و روحانیان مسلمان را فرا خواند تا قوانینی مبتنی‌بر افراطی‌ترین تجزیه‌طلبی و خشکه‌مقدسی تدوین و ترجمه کنند (و بدین ترتیب تا حدودی روحیهٔ دنیاپرستی[1] و آزادی‌طلبی را که از زمان سلطنت اکبرشاه شروع شده و سیصدسالی بود که ادامه داشت واپس زند). در سال ۱۷۷۶، قوانین هند عبارت بود از مجموعهٔ **قوانین جنتو**[2]. بعدها قوانین اسلامی جداگانه‌ای برایشان وضع شد. در سال ۱۷۸۱، **قانون مستعمرات**[3] این قوانین دوگانه را به‌فرمان هستینگز در خانواده‌ها و درشعائر مذهبی (ارث، وراثت، عقد) لازم‌الاجرا اعلام کرد. (این شرط به‌معنای آن بود که همیشه «موارد استثنای» بسیاری وجود داشت). هستینگز قویاً از آیین برهما به‌عنوان وسیلهٔ تضعیف قدرت مغولان حمایت می‌کرد (هرچند که بعدها با مسلمانان نیز از در خلوص درآمد). به‌طوری که این آیین حتی به‌مناطقی که قبلاً خبری از وجود کاست در آن نبود نیز نفوذ یافت (۲۱). قوانین جنتو چندشویی[4]، بیوه‌سوزی (ساتی) و ازدواج اطفال را اجازه می‌داد، ولی ازدواج دوبارهٔ بیوه و طلاق را منع می‌کرد و درمجموع پاسدار ارتجاعیترین رسوم بود. این قانون نه‌تنها ورود هیئتهای مذهبی را به‌منطقه منع می‌کرد بلکه علیه خود مسیحیان محلی نیز شدیداً تبعیض روا می‌داشت: مثلاً مسیحیان نمی‌توانستند به‌ارتش که جای خوبی برای کسب پول و مقام بود راه یابند. برهمنان و **زمینداران** تبدیل به‌مالکان بزرگ شدند که این خود درعین حال موجب تثبیت سلسله‌مراتب اجتماعی شد و اسباب تقویت امپریالیسم انگلیس را فراهم آورد که دقیقاً تا نیمه سدهٔ بیستم دوام یافت.

درسال ۱۷۸۰، هستینگز **مدرسهٔ کلکته**[5] را با سرمایهٔ خصوصی خودبنیان گذاشت تا «مسلمانان کلکته را به‌طرف خود جلب کند... تا فرزندان اشراف مسلمان را برای تصدی مقامهای دولتی حساس و پردرآمد تربیت کرده و رؤسایی لایق برای محاکم عدلیه تربیت کند.» (۲۲) هستینگز با عداوت جماعت مسلمانان روبرو بود و این اقدام وی راهی برای استمالت از آنان شد. درواقع این کار او اثر فوق‌العاده مساعدی نیز به‌همراه داشت و کالج مزبور با چنان اقبال همه‌جانبه‌ای روبرو شد که هستینگز مجبور شد بزودی آن را توسعه دهد و از شورای مدیران تقاضای بودجه کند. این بودجه (با تخصیص عواید سالانهٔ زمین) دراختیار هستینگز گذاشته شد و بدین ترتیب مدرسه او به‌صورت نخستین

1. Secularization 2. Gentoo Code 3. Act of Settlement
4. Polygamy 5. Calcutta Madrassah

مدرسه دولتی هند درآمد (۲۳).

فوریترین اقدام بعدی تأسیس کالج **سنسکریت بنارس** در سال ۱۷۹۱ بود. این مدرسه نیز کمک مالی سالیانه‌ای داشت و مدیر آن اروپایی بود. جاناتن‌دانکن[1] بنیانگذار این مدرسه هدف آن را چنین تشریح می‌کند:

> به‌نظر می‌رسد که دومزیت عمده برچنین مؤسسه‌ای مترتب باشد. مزیت نخست برای نام و ملت انگلیس است به‌خاطر تمایلی که [این مؤسسه] به‌تعزیز حکومت ما در نزد هندوان محلی ازطریق افزایش توجه ما بدانها و نظامهایشان و حتی توجه خود شاهزادگان محلی آنها دارد... دومین مزیت اصلی قابل حصول از این‌مؤسسه اثر آن بر اهالی خواهدبود... از راه حفظ و اشاعهٔ آگاهیشان نسبت به‌قوانین هند و لذا تأمین پرورشگاه اطبا و مفسران آتی برای اجرای صحیح، منظم و هماهنگ نص این قانون و روح آن برای عوام‌الناس (۲٤).

بمبئی دوباره پای خود را جای پای خواهرش بنگال گذاشت. انگلیسیها نخست در سال ۱۸۱۸ بمبئی را تصرف کردند و نخستین اقدام **مانت استیوارت الفینستون**[2] اتحاد سیاست شرق گرایی‌در آموزش‌وپرورش بود (او بعدها ازسیاست استفاده‌کرده از زبانها و لهجه‌های محلی نیز حمایت کرد). وی قوانینی را به قوانین هندو برگرداند و در اجرای آن از راه توزیع مزایای اقتصادی میان‌طبقات تحصیلکرده و با تربیت فرزندانشان برای امور دولتی از مساعدت آنان برخوردار شد. بعدها دولت می‌توانست گامهای مثبت قوی در راه قوانین و تنظیم‌آموزش و پرورش فرزندان آنان بردارد. ولی وظیفه نخست آن برقراری تسلط کامل سیاسی بود. (همین که مقاومت مردم هند به‌کلی‌درهم کوبیده شد دیگر سیاست شرق‌گرایی هم محکوم به‌زوال می‌نمود.) در سال ۱۸۲۰، الفینستون کالجی هندوزبان در شهر پونا[3] واقع در ایالت بمبئی بنا کرد. نخستین متصدی این کالج ویلیام‌چپلین[4] بود که در ۲٤ نوامبر ۱۸۲۰ به‌این‌سمت گمارده شد.

> نخستین انگیزهٔ تأسیس این کالج بیشتر سیاسی بود تا آموزشی — یعنی عبارت بود از آشتی‌دادن طبقهٔ تحصیلکردهٔ برهمنان که عمیقاً از تغییر حکومت و به‌علت‌سقوط پیشوا به‌دست انگلیسیها در

1. Jonathan Duncan 2. Mount stuart Elphinston
3. Poona 4. William Chaplin

سال ۱۸۱۸ به‌سختی لطمه دیده بودند... آقای‌چپلین اظهار داشت که به‌منظورکسب وجهه [برای این کالج] در نظرهندوان «تقریباً تمام رشته های آموزشی» را در این کالج تدارک دیده‌بود، هرچند عقیده داشت که اکثر آنها به‌مفت هم نمی‌ارزند. این کالج در بدو تأسیس قرار بود مختص زبان سنسکریت باشد و هیچ اقدامی نیز برای استفاده‌از هرنوع آموزش اروپایی به‌عمل نیامد. آقای‌چپلین چنین‌اظهار داشت که: «معهذا کوشیدم تا توجه کالج را اساساً به‌بخشهایی از شاسترا[1] های خودشان [هندوان] که‌نه‌تنها اصولاً از سایر بخشها مفیدترند بلکه به‌بهترین وجهی نیز ذهن آنان را برای پذیرش تدریجی تعلیماتی ارزنده‌تر در آینده آماده خواهد ساخت معطوف کنم. **زمانی که موفق به‌جلب اعتماد آنان شویم، ولی نه‌الزاماً تاآن زمان،** وقت آن است که هوشیارانه و از سر عقل به اصلاحات آموزشی برای اتباع هندوی دست یازیم تا به کمک آنان و به‌تنهایی‌ودر سایه‌حکومتی لایق بتوانیم وضع اخلاقی آنان را اصلاح کنیم.»(۲۰) (تأکید از ماست).

گرایش به‌انگلیسی‌شدن

اما نه هیئتهای مذهبی صبر و طاقت آقای‌چپلین را داشتند و نه نسل‌جدید انگلیسیهای شهرنشین که دست‌پروردهٔ انقلاب صنعتی و سرشار از روحیهٔ اصلاح‌طلبی بودند. صاحبان صنایع [انگلیس] خواستار از میان بردن انحصار بازرگانی شرکت هند شرقی و استفاده از بازار هند به‌عنوان بازار فروش کالاهای خود بودند؛ ملت پروتستان انگلیس (یا دست‌کم بخشهای کوچکی از این ملت که این مسائل به‌کلی برایشان دور از ذهن بود) خواهان باسوادشدن مردم هند و تهذیب اخلاقی آنان در قبال انحطاط مذهبی‌شان و فساد شرکت هندشرقی که حکم پاداش «حقهٔ» سلطهٔ انگلیس‌را برای این کشور داشت بودند.صاحبان‌صنایع و پروتستانها متفقاً تغییرات دوردستی را درسیاست هند پیاده کردند.

در سال ۱۷۸٤، پیت[2]، قانون هند[3] را به‌تصویب مجلس عوام انگلیس

1. Shaster

۲. ویلیام پیت Pitt (۱۷۵۹ ـ ۱۸۰۶). سیاستمدار و خطیب پارلمانی انگلیسی؛ پسر دوم ویلیام پیت (ارل آوچتم). بسیاری از مورخین او را بزرگترین نخست‌وزیران انگلستان می‌شمارند... (دایرة‌المعارف فارسی)

3. India Act

رساند که هدف از آن تنظیم فعالیتهای شرکت هندشرقی بود. (او مجبور شد که این قانون را زیر فشار و تهدید لوایح رادیکال‌تر به‌تصویب برساند.) یکسال بعد وارن هستینگز از مقام‌فرمانداری کل استعفا کرد و سه‌سال بعد از کار برکنار و به‌اتهام فساد و رسوایی به‌محاکمه کشیده شد. وجود این ناآراسیهای سیاسی درخود انگلیس و خصوصت نسبت به‌رژیم شرکت بود که هیئتهای مذهبی را از حمایت لازم برخوردار ساخته و تکانی کلی به‌شروع فعالیتهای آموزشی داد. در سال ۱۸۰۰، مارکیز ولزلی[1]، کالج فورت ویلیام را علیرغم مخالفتهای شدید شورای مدیران که می‌کوشیدند در فعالیت این کالج وقفه ایجاد کنند و سرانجام نیز زیر نفوذ پیت از پای درآمدند درکلکته بنا نهاد. این مدرسه صرفاً محل تعلیم زبانهای هندی، تاریخ و قوانین هند به‌جوانان اروپایی و مقامات عالی شرکت بود. سرگذشت تلاش ویلبرفورس برای الحاق موادی راجع به‌آموزش و پرورش در فرمان سال ۱۷۹۲ پیش از این گفته شد[2] ولی علیرغم این ناکامی وی همچنان به‌مبارزهٔ خود ادامه داد. سرانجام این رهبر مذهبی فرقهٔ کلافم[3] در سال ۱۸۱۳ یعنی زمانی که **قانون اجاره**[4] جدید شرکت هند شرقی را موظف به‌تخصیص دست‌کم یکصدهزار روپیه در سال به‌آموزش و پرورش مردم هند می‌کرد به‌منظور خود دست یافت. به هیئتهای‌مذهبی نیز اجازهٔ رفت‌وآمد و فعالیت آزاد در سراسر هند داده شد. این قانون به‌انحصار تجارت در دست شرکت پایان داد و لذا صاحبان صنایع انگلیس آزادانه به‌بازارهای هند دسترسی یافتند. شرط تخصیص یکصدهزار روپیه به‌عنوان طلایهٔ پیشرفتی اساسی در سیاست آموزشی هند در تمام کتابهای تاریخ آموزش و پرورش هند آمده است ولی تا سال ۱۸۲۰ دیناری از این پول صرف آموزش و پرورش نشد (۲۶).

معذلک دخالت حکومت استعماری در آموزش و پرورش محلی نقطه اوج مبارزه‌ای دیرپا شد: در اوایل سال ۱۷۹۲، چارلز گرنت[5] نوشته بود که آموزش و پرورش بایستی هم خود را معطوف اصلاح اخلاق محلی کند. گرنت که اسکاتلندی و عضو «فرقهٔ کلافم» بود و بعدها (۱۷۹۷-۱۸۱۸) مدیرعامل شرکت و نماینده مجلس (۱۸۰۲-۱۸۱۸)، بنیانگذار جامعه مبلغان مذهبی کلیسا[6] در سال ۱۷۹۹ شد، سرسختانه طرفدار آموزش به‌**زبان انگلیسی** و لذا مرشد مکالی[7] در چهل‌وسه سال بعد بود. او می‌خواست انگلیسی زبان اداری،

---

1. Marquis Wellesley

۲. رجوع کنید به ص ۱۰۸ متن فارسی کتاب حاضر. ـم.

3. Clapham Sect. 4. Charter Act 5. Charles Grant

6. Church Missionary Society 7. Macaulay

زبان قضایی و مالی و مبنای آموزش فرهنگ و علوم اروپاییان و مسیحیت باشد. او خواستار دایرشدن مطبوعات و مدارس آزاد در سراسر ولایات بود تا خواندن و نوشتن را با استفاده از مربیان انگلیسی‌زبان هندو تعلیم دهند.

گرنت وجوه دوگانهٔ امپریالیسم یعنی وجوه فرهنگی و اقتصادی آن را به‌روشنی دریافته بود:

> استفاده از زبان فاتح وسیله‌ای مسلم برای جذب مغلوب توسط غالب به‌نظر می‌رسد. مسلمانان از همان بدو تصرف قدرت زبان فارسی را در امور دولت و در ادارات دولتی به‌کار گرفتند[1]. آنها به‌این تدبیر توانستند که سیادت خود را حفظ کنند و به‌جای اتکای کورکورانه به‌کارگزاران محلی طرز ادارهٔ مؤسسات انتفاعی عمومی را دقیقاً زیر نظر داشته و حساب وکتاب دخل و خرج دولت را داشته باشند. خود اهالی نیز به‌فوریت زبان دولتی را آموختند و متوجه شدند که دانستن این زبان در تمام امور اداری و حقوقی ضروری است؛ بعدها خودشان معلم این زبان شدند؛ و در سراسر ایالاتی که امپراتوری مغول حاکمیت داشت هنوز هم این زبان را می‌فهمند و توسط بسیاری از هندوان تعلیم داده‌می‌شود. **به‌نفع ما بود که از آنها سرمشق بگیریم** (۲۷). (تأکید از مؤلف است).
>
> همچنین در هر قدمی که برای پیشبرد این کار برمی‌داریم باید در خدمت هدف اصلی سفرسان به‌هند، هدفی که هنوز اهمیتی قاطع برای این کشور [انگلیس] دارد، یعنی گسترش تجارت خود با آن [هند] باشیم. چرا باید مصنوعات وکالاهای ما این‌قدرکم در آنجا به‌فروش رسد؟ علت نه فقط این است که این اجناس باب سلیقهٔ مردم نیست بلکه وسیلهٔ خرید آنها را نیز ندارند. اصلاحات مطروحه به‌این دو مقصود کمک خواهد کرد. چنانکه دیده می‌شود، اجناس پشمی، مصنوعات آهنی، مسی و فولادی، ساعت دیواری، ساعت مچی و انواع مختلف اسباب‌بازیهای ساخت ما، شیشه‌آلات و سایر انواع و اقسام کالاهای ما در آنجا مورد تحسین است و اگر مردم پول کافی داشته باشند [این اجناس] به‌مقادیر معتنابهی در آنجا به‌فروش خواهد رسید... این کار چه کمک‌عظیمی به‌کشور ما در فائق‌شدن هرچه بیشتر بر مشکلات خود خواهد

---

۱. منظور از «مسلمانان» در این‌جا ایرانیان فاتح هند است.ــم.

بود و چقدر می‌توان امیدوار بود که تجارت ما باثبات و همچنین بی‌رقیب باشد... این شریفترین نوع غلبه است و به‌جرأت باید گفت که هرکجا اصول ما و زبان ما راه یافته تجارت نیز بدنبال آن آمده است (۲۸).

رسالهٔ گرنت منطق وجودی حوادث بعدی را به‌خوبی پیش‌بینی می‌کرد، گو اینکه مثل همهٔ بیانیه‌های سیاسی سخت بلندپروازانه بود. هزینه‌های آموزشی می‌بایستی تا سدهٔ بیستم در حدی خیلی پایین نگهداشته شوند. تا سال ۱۸٤۷، کمتر از ۱۰،۰۰۰ دانش‌آموز در مدارس دولتی انگلیسی‌زبان نامنویسی کردند: در سال ۱۸٤۰ تعداد دانش‌آموزان ایالات شمال‌غربی ۲،۱۸۶ نفر، در سراسر سی‌وشش مؤسسه آسام بنگال و اریسا[1] ۷،۰۳۶ نفر، در بمبئی ۸،۱۳۸ نفر و در مدرس ۱۵۶ نفر بود. این تعداد همگی انگلیسی‌زبان نبودند. همچنین ۹۲ مدرسه انگلیسی بود که توسط هیئتهای مذهبی اداره می‌شد و ۱۳،۰۰۰ دانش‌آموز داشت (۲۹).

تغییرات آموزشی مهم در اوایل سدهٔ نوزدهم همزمان با تغییر جهت انگلیسیها به‌سمت قدرت سیاسی مطلقه روی داد. سیاست شرق‌گرایی به‌منظور تأسیس مدارس و قبول آنها به‌هر نحو، پس از سال ۱۸۱۳ به‌شیوه‌ای اصلاح‌شده ادامه یافت. کالج انگلیسی و هندی ویدیالا[2] در سال ۱۸۱۶ در کلکته و به‌دنبال آن کالج سنسکریت (برای ترجمهٔ آثار ادبی و قوانین) در سال ۱۸۲۳ و کالجی در آگرا[3] برای مطالعات عربی، فارسی، سنسکریت و هندو در سال ۱۸۲۳ (با حدود ۱۰۰ دانش‌آموز) تأسیس شد، ولی چندی نگذشت که انگلیسیها این کالج را در اختیار خود گرفتند. در سال ۱۸۲٤، حکومت انگلیس ادارهٔ امور کالج ویدیالا را با پرداخت اجارهٔ آن و با انتصاب یک استاد اروپایی که برای تدریس مکانیک، علم تعادل مایعات، علم خواص هوا و گاز، چشم‌پزشکی، برق، نجوم و شیمی از لندن دعوت شده بود در دست گرفت. کالج سنسکریت در سال ۱۸۲۷ یک کلاس انگلیسی دایر کرد و حتی بنتینک[4] مقرر ساخت که درسی هم دربارهٔ کالبدشناسی انسان در دانشکدهٔ پزشکی و کالبدشکافی تدریس شود: این کار مغایر با آداب و رسوم مذهبی هندوان و موجب اختلاف‌نظرهای شدیدی میان دانشجویان شد. کالج آگرا نیز در سال ۱۸۲۷ یک کلاس انگلیسی دایر کرد.

---

1. Orissa 2. Vidyala 3. Agra 4. Bentinck

نظیر این ماجرا در بمبئی روی داد. نخستین سالهای زمامداری الفینستون بنیانی سخت متزلزل داشت و درنتیجه عقل به‌وی حکم کرد نقشی فعال در پیشبرد آموزش محلی برعهده گیرد. او به‌تشکیل انجمن آموزش محلی بمبئی[1] متشکل ازگروهی از رهبران محلی که با الفینستون در تأسیس مدارس ابتدایی و متوسطه وکالجهای حقوق و ادبیات، و ترجمهٔ کتابها و ورود پاره‌ای از مفاهیم فرنگی به‌زبان محلی همکاری داشتند، کمک کرد. علاوه بر پونا، الفینستون یک آموزشگاه مهندسی نیز در بمبئی بنا نهاد. در این آموزشگاه جوانان اروپایی برای نقشه‌برداری و جوانان هندی برای فنون و علوم سطح پایین کارآموزی می‌دیدند تا به‌مهندسان اروپایی در نظارت بر امور عامه کمک کنند. زبان تدریس اهالی در این آموزشگاه زبان محلی بود که توسط مدیر آن ستوان جورج جرویس[2] ترجمه می‌شد.

ولی همزمان با ایجاد آشوب در کلکته بدست مک‌کالی، در ایالت بمبئی نیز می‌بایستی هرچه زودتر تغییراتی روی می‌داد. سرجان‌ملکم[3] که در سال ۱۸۲۹ جانشین الفینستون شد تأکید زیادی بر آموزش و پرورش انگلیسی هم به‌عنوان جزئی از ایدئولوژی سلطهٔ پیروزمندانهٔ حکومت امپراتوری و مهمتر از آن (درمورد خود وی) به‌منزلهٔ منبعی برای تأمین کارکنان خدمات دولتی می‌کرد. تعداد فرنگیها برای گسیل‌داشتن به گوشه‌وکنار هند، به‌ویژه به‌خارج از شهرهای بزرگ کافی نبوده و مخارج آن به‌اضافهٔ مستمریهای هنگفت و مزایای خاصی که می‌خواستند تحمیل گزافی بر بودجهٔ دولت بود (۳۰). به‌نظر می‌رسید که راه حل به‌مراتب ساده‌تر و از نظر سیاسی عاقلانه‌تر ایجاد طبقه‌ای از بوروکراتهای **پایین مرتبه** و کم‌حقوق ولی چاکرمسلک هندی است که در ادارات ایالتی به‌کار گماشته شده و نقش سپر بلا یا واسط را میان حکومت و تودهٔ مردم داشته باشد. درسال ۱۸۳۳ جانشین ملکم، لردکلیر[4] کالجی‌انگلیسی در قصر بودوار[5] واقع در پونا بنا نهاد و آن راکالج الفینستون نامید که ۶۳ دانشجو داشت. علاوه بر این لردکلیر آموزشگاه مهندسی را درسال ۱۸۳۲ به بهانهٔ اسراف در پول منحل کرد (۳۱) و درسال ۱۸۴۳ تنها بازماندهٔ این آموزشگاه استادی بود که در پونا تدریس می‌کرد. در سال ۱۸۳۲ مدرسه پزشکی محلی[6] نیزکه در دههٔ ۱۸۲۰ تأسیس شده بود منحل شد و تصمیم بر

---

1. Bambay Native Education Society
2. George Jervis
3. Sir John Malcolm
4. Lord Clare
5. Boodwar Palace
6. Native Medical School

آن شد که به‌انگلیسی تدریس شود. و بالاخره کالج سنسکریت پونا به‌عنوان یک مؤسسهٔ محلی زبان تعطیل و در سال ۱۸۵۱ بخشی از دروس آن در مدرسهٔ انگلیسی الفینستون ادغام شد.

تا دههٔ ۱۸۲۰ سیاست سلطهٔ فرهنگی به‌برکت وجود راجا راماهون روی[1] همچنان ثمربخش بود. نورالله و نایک[2] او را «پدر هند نوین» می‌خوانند (۳۲). روی که برهمنی گوشتخوار بود نخستین رهبر جنبش اصلاح‌طلبان مذهبی هندو (به‌نام براهمرساماج)[3] بود که به‌حکومت انگلیس به‌عنوان چیزی خوب و به انگلیسیها به‌منزلهٔ متحد خود در راه تلاش برای اصلاح سنتهای هندو به شیوه‌ای این جهانی‌تر و فرنگی‌تر تن داد. او به‌طرفداری از مدارس غربی (۳۳) و نقض آداب و رسومی چون بیوه‌زن‌سوزی و به‌طرفداری از حق مالکیت برای زنان و استفاده از زبان انگلیسی در محاکم عدلیه مبارزه کرد. روی نخست از کارمندی و سرتحصیلدار شرکت هند شرقی شروع کرد و انگلیسی را به‌روانی صحبت می‌کرد. او در سال ۱۸۳۳ مرد و به‌نظر می‌رسد که اگر عمر بیشتری به‌این دنیا داشت، ملکه ویکتوریا او را مفتخر به‌لقب شهسوار (شوالیه) می‌کرد.

در سال ۱۸۳۲ نخستین لایحهٔ اصلاحات به‌تصویب پارلمان رسید و حالا دیگر طبقات متوسط با سرمایه‌داری آزاد خود قدرت سیاسی را به‌دست گرفته بودند. یکسال بعد که تمدید قانون اجاره شرکت هند شرقی سر رسید دیگر اختیارات تجاریش از دست رفته و به‌عنوان یک تشکیلات صرفاً اداری (دولت هند) تأسیس شد. در این قانون قید شده بود که مردم هند را صرف نظر از دین، زادگاه، نژاد و یا رنگشان نمی‌توان از تصدی مقامات شرکت بازداشت. برای استخدام (ارزان) هندیها و وفادارساختن آنان نسبت به‌اولیای امور انگلیسی در سطح حکومتی ضابطه‌ای تعیین شد. برای این مقصود آموزش و پرورش انگلیسی ضرورت یافت و مکالی در سال ۱۸۳٤ عازم هند شد تا این ضرورت را به‌جلو اندازد (۳٤). در گزارش وی چنین آمده بود:

> در هند، انگلیسی زبان طبقه حاکم است. این زبان توسط طبقه برتر اهالی صاحب مناصب دولتی تکلم می‌شود. احتمال می‌رود که این زبان در سراسر دریاهای شرق زبان تجاری بشود. انگلیسی زبان دو اجتماع بزرگ اروپایی‌نشین در حال تکوین، یکی در جنوب آفریقا و دیگری در استرالیاست. اجتماعاتی که هر ساله

1. Raja Rammahon Roy   2. Naik
3. Brahmo Samaj

اهمیت بیشتری یافته و رابطه نزدیکتری با امپراتوری ما در هند می‌یابند... بر ماست کمر همت به‌ایجاد طبقه‌ای بندیم که مفسر میان ما و میلیونها نفر از کسانی باشد که بر آنان حکومت می‌کنیم... طبقه‌ای از افرادی که خون و رنگشان هندی ولی سلیقه، عقیده، خلق‌وخو و درك و فهمشان انگلیسی باشد (۳۵).

رمز کار همین است: بالاتر از نیاز به‌داشتن تشکیلاتی ارزانتر، فراگیرتر و کاراتر (قوانین انگلیسی)، بالاتر از تمایل به‌داشتن‌جمع عظیمتری از مصرف‌کنندگان به‌برکت توسعهٔ اقتصادی. غرض اصلی ایجاد یک وابستگی فرهنگی در میان طبقات تحصیلکرده و حاکم بود تا خدای ناکرده سرنگونی حکومت با انقلاب چاره‌ساز نباشد. همانطورکه سرچارلز ترولیان[1]، شوهرخواهر مکالی در کتاب خود به‌نام **دربارهٔ آموزش و پرورش مردم هند**[2] درسال ۱۸۳۸ نوشت:

هیچ تلاشی در جهت سیاست نمی‌تواند ملتها را مآلاً از کسب تجدد استقلال خود منصرف سازد. آموزش و پرورش انگلیسی با اصلاحات تدریجی خود به‌چیزی دست خواهد یافت که روشهای دیگر از راه انقلاب بدان خواهند رسید. ملتها بر ضد ما قدعلم نخواهند کرد چه ما برای سربلندی آنان کمر خم خواهیم کرد... ما اتباع مؤثر خود را در قبال متحدانی بس مؤثرتر مبادله... و اتحاد بازرگانی محکمی بین نخستین کشور صنعتی و نخستین کشور تولیدکننده جهان برقرار خواهیم کرد (۳۶).

این‌جا نکته حساس **شکلی** است که آموزش و پرورش برگزیدگان هند به‌خود گرفت. انگلیسیها سعی نمی‌کردند دریافت عمیقی نسبت به‌مبانی اصولی اقتصاد، تکنولوژی، علوم و سیاست به‌مردم هند تلقین کنند؛ درعوض فقط راضی بودند که شاگردان خود را مجبور به‌یادگیری طوطی‌وار ادبیات انگلیسی، فلسفه و مابعدالطبیعهٔ انگلیسی به‌پست‌ترین نحوهٔ تقلید کنند. هدف آنان از این نوع آموزش آشنایی مختصر شاگردان با معانی لغاتی بود که در حقوق و مدیریت به‌کار می‌رفت. مهمتر آنکه این نوع آموزش حرمت و ترس نسبت به‌فضایل اشرافی زبان و فرهنگ شاهانهٔ انگلیس و احساس حقارت و تنفر متقابل نسبت به‌سوابق خود مردم را درآنان تلقین می‌کرد. حتی امروز نیز یک هندی

1. Sir Charles Trevelyan
2. On the Education of the People of India

تحصیلکرده به‌دشواری می‌تواند این قالب را درهم شکند. آنها احساس علائق نزدیکتری با استادان انگلیسی خود می‌کنند تا با یک دهقان هندو که حتی نمی‌توانند کلمه‌ای با او حرف بزنند. به‌عنوان نمونه، دانشجویان چه‌بسا کتاب درسی آکسفورد را می‌خواندند و گوشه‌های جالبی از مبحث تاریخی راجع به آلفردشاه[۱] و پیروزی او بر نورسانها را از بر می‌گفتند. ولی دریغ از یک کلمه دربارهٔ تاریخ خود و پس از اتمام تحصیلات، انگلیسی را به‌عنوان زبان اول می‌دانستند و حتی نمی‌توانستند این زبان را به‌عبارات زبان محلی خود و یا برعکس ترجمه کنند.

همانطور که لرد هاردینگ فرماندارکل درسال ۱۸٤٤ به‌ملکه ویکتوریا نوشت:

در نظر هندوان ادبیات غرب بهترین نوع مطالعه در مدارس و کالجهاست. آنها موبه‌مو دربارهٔ حوادث‌مهم تاریخ انگلستان بحث می‌کنند. پسران سیاه‌پوست ۱۰ ساله بهترین قطعات شکسپیر را از حفظ می‌خوانند وتفسیرهای مفسران‌انگلیسی و آلمانی‌را استادانه نقل قول می‌کنند (۳۷).

بریلزفورد[۲] سورخ نیز همین نظر را دارد:

مختصر آنکه روشنفکران برهمن و تحصیلکردگان کلاسیک آی. سی. اس.[۳] که تربیت‌شدهٔ مدارس دولتی بودند به‌یک نسبت به‌علوم و تکنولوژی بیعلاقه بودند. درنتیجه مردم هند به‌مشاغل قضایی هجوم برده و مطالعات و رشته‌هایی را که می‌توانست با توسعهٔ کشاورزی علمی و صنعت جدید منجر به‌ازبین‌بردن فقر هند شود ازیاد بردند. این سرزمین به‌خاطر وجود کارگران فکری‌بیکارش نفرین شده است (۳۸).

۱. پادشاه انگلستان ۸۴۹ـ۹۹۹ میلادی، حملات نورمانها را در هم شکست. وی را بنیانگذار نیروی دریایی انگلیس می‌دانند. بـه آموزش و پرورش ـ آنهم برای‌کشیشان و درباریان ـ و ترجمه آثار لاتینی به نثر ادبی انگلیسی توجه زیادی معطوف می‌داشت. ـم.

2. H. N. Brails ford

۳. آی. سی. اس. مخفف Indian Civil Service (خدمات اداری هند) است. سازمانی است که آن را «استوارترین و مستحکم‌ترین اتحادیهٔ جهان» خوانده‌اند، این سازمان مالک‌الرقاب و اداره‌کنندهٔ هند بود.ـم.

بین خطوط سیاست بنگال و بمبئی در مورد قضیه مکالی اختلاف وجود داشت. همچنین مباحثات فراوانی بر سر نظریهٔ معروف «**رسوخ**»[1] وی درگرفت. این «نظریه» چیزی نبود جز توجیه این حقیقت که در این مرحله آموزش و پرورش هزینه مالی ناچیزی داشته و تقریباً به‌طور دربست به آموزش گروه کوچکی از برگزیدگان برای خدمات دولتی آتی محدود می‌شود. به این ترتیب مکالی این طور استدلال می‌کرد که چنانچه دولت به قدر کافی موفق شده باشد ارزشها و مفاهیم غربی را به این نخبگان القا کند، **اینها** می‌توانند به جای آنکه دولت مستقیماً مسئولیت آموزش تودهٔ مردم را به عهده گیرد مردم را در معلومات خود شریک نمایند و به این ترتیب دانش «رسوخ» خواهد کرد. **ویاس**[2] در نقل قول زیر اگر چه هدفهای اعلام‌شده را به جای هدفهای واقعی می‌گیرد، ولی برآیند نهایی را بدرستی توصیف می‌کند:

> نظریهٔ «رسوخ» نمونهٔ بارزی از نحوهٔ تفکر آرسانی از طرف دولت است. بعد از آموزش عملی انگلیسی، تحصیلکردگان عملاً از محیط پیراسون خود جدا می‌شدند. آنها به لحاظ تمام مقاصد عملی خود در آداب، پوشاک، زبان و سلیقه، انگلیسی‌مآب شده و نسبت به افراد غیره که آموزش انگلیسی ندیده بودند ابراز تنفر می‌کردند. **بدیهی است که چنین اشخاصی هرگز به توده‌های بیسواد رو نخواهند کرد** (۳۹). (تأکید از مؤلف).

در ۳۰ نوامبر ۱۸٤٤، لرد هاردینگ چنین به اطلاع ملکه ویکتوریا می‌رساند:

> به منظور قدردانی از استعداد اهالی و استفادهٔ عملی دولت از آنها، سر هنری هاردینگ پس از غور کافی قطعنامه‌ای صادر کرده است که به موجب آن لایقترین دانشجویان به تصدی مشاغل دولتی بلاتصدی در سراسر بنگال گماشته خواهند شد.
>
> در سراسر امپراتوری عظیم آن علیاحضرت استخدام کارمندان اروپایی مورد نیاز خدمات عمومی با حقوق گزاف میسر نیست. این نقیصه دشمن بزرگ مدیریت انگلیسی است. با توزیع سالانهٔ بخشی از افراد محلی تحصیلکرده در سراسر ایالات و تحت نظارت انگلیسیها امیدواریهای اصولی به اینکه تعصبات تدریجاً ازبین رفته، خدمات عمومی اصلاح شده و وابستگی به نهادهای انگلیسی ازدیاد یابد به تحقق خواهد پیوست (٤۰).

---

1. Downward filteration theory
2. K.C. Vyac

راز وجودی کل سیاست انگلیس‌گرایی در یادداشت هاردینگ نهفته است. رشد آموزش و پرورش انگلیسی خیلی آهسته صورت گرفته بود و هیچ راه قاطعی برای تحمیل آن به سردم وجود نداشت. هاردینگ این راه را پیدا کرد. او سردم را وادار به انتخاب این راه کرد، چون تنها راه برای دستیابی به یک شغل دولتی بود. این مشاغل با معیار سردم هندمشاغلی سودآور بود. نتیجه مستقیم این بود که تقریباً همهٔ نظام آموزشی، به ویژه در بنگال، در جهت تعلیم مشاغل دولتی تنظیم شد (۴۱). از آنجا که این مشاغل به‌قدر کافی وجود نداشت بسیاری از تحصیلکردگان هندی بدل به «بابوس»[1] یعنی میرزابنویسهای ساده می‌شدند بی آنکه بتوانند سواد و مهارتهای حقهٔ خود را در خدمت حرفه‌ای تجاری، صنعتی و یا علمی به کار گیرند. یک چنین گرایش کوری هنوز در نظام آموزش امروز هند به چشم می‌خورد و شاید همین علت وجودی چنان دیوانسالاری و نظام ولینعمتی[2] دولتی غول‌آسا و تحصیل بسیاری از دانشجویان هندی در دانشگاههای خارج ازکشور باشد. مدارس دولتی چنان بـه هـر چیز رنگ و لعاب انگلیسی می‌زدند و چنان شغل خوبی وعده می‌دادند که بی‌شبهه «به تشدید وابستگـی آنان به نهادهای انگلیسی» کمک می‌کرد. وودرو[3] که در بنگال شرقی بازرس مدرسه بود در گزارشی به تاریخ سال ۱۸۵۶ می‌نویسد که شاگردان مدارس دولتی به‌باسواد شدن «صرفاً» به عنوان «راهی برای کسب پول» ارج می‌گذارند:

> سردم به تدریج خود را وادار کرده‌اند که مدارس انگلیسی را امری ضرور بدانند؛ نه از این لحاظ که در حال حاضر کوچکترین ارزشی برای تعلیمات ما قائلند بلکه‌آنها تحصیل زبان ما را برای پیشرفت فرزندان خود در این روزگار ضروری تلقی می‌کنند (۴۲).

آموزش و پرورش بومی

اگر چه سیاست «رسوخ» به هدف خود در انتخاب و جذب نخبگان رسید ولی بـاز هم نظر **ویاس** در نشان‌دادن پوچی این سیاست درست بود. زمانـی رسید که دولت ناگزیر شد مسئولیت آموزش همهٔ مردم را هم به دلایل سیاسی و هم به دلایل اقتصادی بـرعهده بگیرد. از نظر اقتصادی، تغییرات دهه‌هـای ۱۸۵۰ و ۱۸۶۰ موجب شد که انگلستان به سبب زیانهای حاصل‌از جنگهای داخلی آمریکا به تدریج به هند، به عنوان منبع پنبه و سایر مواد خام اصلی،

1. Babus 2. Patronage System 3. H. Woodrow

وابستگی بیشتری پیدا کند. این مصادف با دورانی بود که دولت استعماری تدریجاً به قدرت واقعی خود و به ایجاد اصطلاحات اساسی در روستاها پی‌می‌برد: سعی در شکستن نظام کاست، ایجاد بازار کار و افزایش تجارت، تصرف و الحاق زمینهای تازه و گسترش قدرت بازدهی تولید کشاورزی و عواید مالیاتی با ساختن راه آهن، خطوط تلگراف، تشکیل یک شبکهٔ پستی و کلاً ایجاد زیربنائی که به درهم‌پیوستن ارتباطات و وحدت تجارت کمک کرده و قدرت نظامی و سیاسی انگلیس را تقویت کند. آموزش به‌زبان بومی آهنگی آهسته داشت؛ بخش عمدهٔ آن مطابق با دستورالعملهایی چون **گزارش وود**[1] و بخشی دیگر (مانند سایر سیاستهای قبلی) به صورت غیررسمی و انگیزهٔ آن بدواً ایالات نو مسکونی چون بمبئی و شمال غرب بود که کار آنها ازدیاد تولید پنبهٔ خام برای صدور به انگلیس بود. آنها می‌کوشیدند نظامهای به مراتب مؤثرتری برای اسکان مردم و اخذ مالیات وضع کنند تا نظام اسکان دایمی بنگال و زائدهٔ آن یعنی نظام زمینداری. آنها ناچار بودند مستقیماً با دهقانان (ریوت‌واری)سروکار داشته باشند و از این موضوع (دست کم در شمال غرب) به عنوان فرصتی برای ایجاد نظام آموزش بومی که به دهقانان حسابداری و فنون کشاورزی آموخته و (به خواست خدا) به موازات آن حمایت سیاسی بیشتری از جانب دولت استعماری جلب کند استفاده کردند (۴۳).

در سال ۱۸۵۳ که موعد تمدید قانون شرکت هندشرقی سر رسید کمیته‌ای منتخب از مجلس عوام بررسی کاملی از پیشرفتهای آموزشی هند به عمل آورد. نتیجهٔ این بررسی که گزارش آموزشی وود نامیده می‌شود شالودهٔ نظری سیاست آموزشی انگلیس را طی هفتاد سال بعد در هند تشکیل می‌داد. این گزارش به طور خلاصه اشعار می‌داشت که:

> ...هدف ما عبارت است از تعمیم دانش اروپایی به تمام طبقات مردم. ما نشان داده‌ایم که این هدف بایستی به وسیلهٔ زبان انگلیسی در رشته‌های آموزش عالی و به کمک زبانهای بومی هند به توده‌های وسیع مردم تحقق پذیرد...
> در حال حاضر طبقات بالا دیگر به تدریج متکی به خود شده‌اند؛ و توجه شما خصوصاً بیشتر در جهت آموزش طبقات متوسط و پائین هم از راه تأسیس مدارس مناسب این هدف و هم به وسیلهٔ تشویق حساب شدهٔ مدارس بومی شده است که هم‌اکنون وجود داشته و

1. Wood Despatch

از زمانهای بسیار قدیم در هر دهکده‌ای وجود داشته‌اند (٤٤).

این بررسی منجر به ایجاد یک ادارهٔ آموزش و پرورش در هر ایالت شد. ولی گزارش وود و نتایج بعدی آن هیچ کمکی به تغییر کیفی سیاست انگلیسی‌مآبی نکرد. دانشکده‌های تربیت معلم تأسیس و نظام کمک بلاعوض معمول شد. این گزارش همچنین آموزش متوسطه و تا حدودی آموزش ابتدایی را به جنب‌وجوش درآورد. ولی نه برنامه‌های آموزش همگانی موردنظر این گزارش صورت عملی به خود گرفت و نه مدارس متوسطه‌ای که قرار بود به زبان بومی تدریس شوند تا بیش از هفت دههٔ بعد بوجود آمد. آموزش عالی جدیتر تلقی می‌شد و بیشتر توسعه یافت، اگر چه سه دانشگاه کلکته، بمبئی و مدرس که در سال ۱۸۵۷ تأسیس یافته بودند صرفاً عبارت بودند از مجموعه‌ای از کالجها و مدارس موجود که زیر نظر انگلیسیها اداره می‌شدند. هدف این اصلاحات معقول نشان دادن نظام انتخاب جوانان تحصیلکرده برای خدمات دولتی بود نه تغییر این نظام. برای دانشگاهها فقط ضوابطی تعیین شد و نحوهٔ امتحانات انتخابی‌تر شد به طوری که بتوانند نظارت بر تعداد کارگران موجود و انواع آن را مرکزیت بیشتری بدهند. فقط در زمان لرد کرزن[1] بود که پنج دانشگاه وقت تبدیل به مؤسسات آموزشی واقعی شدند. در سال ۱۸۵۷ نیز سیاستی برای آموزش همگانی تدوین شد. به موجب این سیاست آموزش همگانی می‌بایستی به زبانهای محاورهٔ محل باشد. زبان انگلیسی از نظر زمان، کتابها و کارکنانی که باید از آن استفاده کنند غیرعملی به نظر می‌رسید.

لذا روشی دولبه به کار گرفته شد: زبان انگلیسی برای نخبگان و زبان بومی برای توده‌های مردم. لردفالکلند[2]، فرماندار بمبئی، از اوایل سال ۱۸۴۹ (پنج سال پیش از گزارش وود) چهار رکن اساسی این سیاست را چنین تشریح کرد:

الف. تأمین آموزش و پرورش برتر به وسیلهٔ زبان انگلیسی و اکیداً مختص آموزش ثروتمندانی که بتوانند از عهدهٔ مخارج آن برآیند، افراد فوق‌العاده باهوش از جوانان بومی که از عهدهٔ امتحان ورودی به مدارس انگلیسی‌زبان برآیند و طبقه‌ای از مردان جوان که تا مرحلهٔ مدیریت مدارس محلی کارآموزی کرده‌اند (حداکثر ۱۰۰۰۰ نفر).

1. Lord Curzon 2. Lord Falkland

ب. ایجاد طبقه‌ای برتر از معلمان مدارس منطقه‌ای به‌کمک همین وسیله [زبان انگلیسی] و تأمین میزان حقوق کاملی برای آنها.
پ. آموزش مردم توسط همین معلمان در مدارس بومی.
ت. تشویق منتظم آثار علمی و ادبیات عمومی به زبانهای بومی (۴۵).

ایالاتی که پس از بنگال به تصرف انگلیسیها درآمدند تأکید بیشتری بر آموزش به زبان بومی و آموزش ابتدایی می‌گذاشتند. علاوه بر آنکه این ایالات به مراتب کمتر از بنگال به وضع خود مطمئن بودند. قرارداد اجاره زمین را نیز مستقیماً (با وضع مالیات از طریق ارزیابی مستقیم دهقان) می‌بستند. بدین ترتیب تا سال ۱۸۵۲ بمبئی۲۳۳ مدرسهٔ بومی‌زبان با بیش از ۱۱۰۰۰ شاگرد و ۱۴ کالج دولتی و مدرسه انگلیسی‌زبان با ۲۰۰۰ شاگرد داشت. از سوی دیگر بنگال ۳۰ کالج با ۵۰۰۰ شاگرد و فقط ۳۳مدرسه ابتدایی داشت(۴۶).الفینستون خود طرفدار آموزش ابتدایی بود.

...خطراتی که ما به‌لحاظ خصلت حساس مذهب بومیان و مبانی متزلزل حکومتمان به سبب جدایی کامل ما و اتباعمان با آنها مواجهیم مستلزم انجام اقداماتی جهت خنثی کردن آنهاست و تنها اقدام عبارت است از امحاء تعصبات آنان و انتقال اصول و عقاید ما از راه اشاعهٔ آموزشی و پرورشی عقلانی(۴۷).

جیمز تاماسون[1] نیز به همین منوال یک نظام آموزش ابتدایی بومی بر اساس مدارس روستایی در شمال غرب (ایالت آگرا) ایجاد کرده بود. او ضمن برنامه اخذ مالیات موفق به انجام این کار شد و حتی توانست به هیئت دوست مردم ظاهر شده و موافقت آنان را به پرداخت قسمتی از مالیات خود مستقیماً برای آموزش و پرورش جلب نماید و بعداً این مبالغ را به عنوان کمک بلاعوض وصول کند. این مدارس در محدوده‌های جغرافیایی (دوایر یا هالکابندی[2]) تأسیس شده بود و یک معلم— ناظر داشتند. باید یادآور شد که این طرح پس از آنکه طرح آموزش عالی انگلیسی‌زبان نتوانست جلب حمایت مردم را کند ارائه داده شد(۴۸). پس قاعدتاً خصومت شدیدی وجود داشته است (۴۹). به نظر می‌رسد که بمبئی نیز می‌توانسته است مالیات مستقیم (سس)[3] بر آموزش و پرورش وضع کند. در بنگال به سبب وجود قانون اقامت دایمی و نیز این‌حقیقت که مردم

1. James Thomason　2. Halkabandi　3. Cess

هند خود قبلاً نظام آموزش و پرورشی داشتند، برای حکومت استعماری به مراتب دشوارتر بود که از مردم پولی برای آموزش و پرورش بگیرد(۵۰).ظاهراً شیوهٔ تولید کشاورزی و تولیدات مثل پنبه و سایر محصولات صادراتی موجب واکنشهای متفاوتی در برابر آموزش ابتدایی به زبان بومی در ایالات مختلف می‌شد.

جدول ۱

هند: شماره دانش‌آموزان برحسب میزان تحصیلات ۸۲-۱۸۸۱ تا ۳۷-۱۹۳۶ (به‌هزار)

سال	ابتدایی[1]	متوسطه	عالی کالج / دانشگاه
۱۸۸۱-۸۲	۲٫۰۶۱٫۵۴۱	۲۱٤٫۰۷۷	—
۱۹۰۱-۲	۳٫۰۷٦٫٦۷۱	۵۹۰٫۱۲۹	۲۳٫۰۰۹
۱۹۱۱-۱۲	٤٫۸۰٦٫۷۳٦	—	—
۱۹۲۱-۲۲	٦٫۱۰۹/۰۰۰	۱٫۱۰٦/۸۰۳	٦٦٫۲۵۸
۱۹۳٦-۳۷	۱۰٫۲۲٤٫۲۸۸	۲٫۲۸۷٫۸۷۲	۱۲٦٫۲۲۸

در واقع کاری هم درجهت آموزش همگانی صورت نگرفت. در سال ۱۸۸۱-۱۸۸۲ نزدیک به ۲ میلیون دانش‌آموز در مدارس ابتدایی ادغام‌شده در نظام ایالتی هند مستعمراتی وجود داشت (نگاه کنید به‌جدول ۱). این رقم نمایندهٔ ۷ درصد جمعیت درسن‌مدرسه بود (اگر این جمعیت را ۱۵ درصد جمعیت کل بدانیم). نزدیک به ۱٤ درصد پسران و کمتر از یک درصد دختران به‌مدارس ابتدایی می‌رفتند. تا سال ۱۹۲۱-۱۹۲۲، شمارهٔ دانش‌آموزان ابتدایی به ٦ میلیون افزایش یافت که‌عبارت بود از حدود ۱۷ درصد جمعیت درسن مدرسه. بنابراین، هفتاد سال پس‌از گزارش وود از هر شش کودک هندی فقط یک نفر به مدرسه ابتدایی (بومی‌زبان) هند مستعمراتی می‌رفت. هرچند تعداد کمی از کودکان ایالات تحت‌ادارهٔ خود هندیان به‌مدرسه می‌رفتند. ولی در دو ایالت

---

۱. فقط شامل مدارس ابتدایی رسمی.

مأخذ از: Syed Nurullah and J. P. Naik, *A History of Education in India* (London: Mcmillan, 1951).

یکی تراون کور[1] و دیگری بارودا[2] تا دهۀ ۱۹۲۰ تقریباً ۶۰ درصد کودکان واقع در سن مدرسه به‌مدارس ابتدایی می‌رفتند(۵۱). این دوایالت توسط دوحکمران «ترقیخواه» اداره می‌شدند که تأکید فراوانی، بیش از انگلیسیها برآموزش وپرورش می‌گذاشتند. کل هزینۀ دولت برای آموزش وپرورش هند در سال ۲۲-۱۹۲۱، ۱۳/۲ روپیه یعنی حدود ٤ دلار برای هر دانش‌آموز بود. از آنجا که فقط یک ششم کودکان واقع در سن مدرسه امکان رفتن به‌مدرسه را داشتند هزینه‌دولت **برای‌هر کودک واقع در سن مدرسه** حدود ٦۷ سنت بود(۵۲). هزینه‌های آموزشی که در سال ۱۸۸۲ حدود ٦ درصد مخارج نظامی بود در سال ۱۹۲۰ به ۹ درصد رسید (۵۳). نتیجه این سیاست آن بود که میزان سواد جمعیت بین سالهای ۳۸-۱۸۳۵ و ۱۹۳۱ تقریباً ثابت ماند(۵٤):

	۳۸-۱۸۳۵	۱۹۱۱	۱۹۲۱	۱۹۳۱
درصد بزرگسالان باسواد	٤/٤	٤/٤	۵/۲	٦/۰
درصد باسوادان بالاتر از ۵ سالگی	۵/۸	۵/۳	٦/۳	۷/۰

دولت انگلیس همین‌قدرهم نمی‌خواست پولی صرف مردم هند کند.

> در این‌ایام ایجاد مرکزیت، مجوزحکومت بنگال برای تمام اقلام هزینه‌ای جدید لازم بود. نتیجتاًوقتی که حکومت بمبئی‌پیشنهاداتی دایر بر بسط آموزش ابتدایی ارائه داد،عموماً به‌لحاظ گرانی‌هزینۀ آنها مورد تصویب‌حکومت بنگال قرار نگرفت و گاه حتی به‌حکومت بمبئی توصیه می‌کرد که بیشتر برآموزش انگلیسی تأکید کنند. چه‌این آموزش مخارج کمتری برای حکومت داشت (۵۵).

یکی از شرایط اصلی گزارش وود این بود که کمکهای بلاعوض فقط به‌آن دسته ازمدارس ابتدایی‌تعلق گیرد که هرماه شهریه‌ای از تمام دانش‌آموزان می‌گرفتند(۵٦) و انجمن محلی می‌بایستی بخشی از مخارج این مدارس را می‌پرداخت. این خود تا حدودی بازتابی از ایدئولوژی سرمایه‌داری (نفوذ انگلیس) بود که دولت نبایستی تمامی مسئولیت‌آموزش‌وپرورش را برعهده‌بگیرد. اعتقاد بر این بود که‌آموزش‌وپرورش را عمدتاً باید به‌بخش خصوصی واگذار کرد و با چنین سیاستی دولت انگلیس خاطرش آسوده بود که مجبور نیست پول

1. Traven Core 2. Baroda

چندانی صرف آموزش‌وپرورش کند. درنتیجه فقط ثروتمندان می‌توانستند از عهدهٔ مخارج آموزش فرزندان خود برآیند. دولت با اختصاص کمکهای بلاعوض هزاران مدارس روستایی غیررسمی بومی موجود را نادیده گرفت که اکثر آنها در سالهای بعد ازبین رفتند. تا سال ۱۹۰۲، تقریباً اثری‌از مدارس روستایی درهند باقی‌نماند. درعوض انگلیسیها برتربیت معلمان انگلیسی و رعایت سفت‌وسخت برنامهٔ درسی از طرف مدارس و اخذ شهریه پافشاری می‌کردند. حکومت انگلیس به‌تدریج نظام‌هالکابندی راکه آموزشی بی‌هدف دربرداشت به‌نفع معلمان رسمی مدارس عادی منسوخ کرد.

بدین‌ترتیب نظام مدارس برای نظارت اکید بر هرنوع آموزش‌وپرورش موجود ایجاد شد. این‌موضوع بار دیگرهدفهای سیاسی‌سیاست آموزشی انگلیس را در هندتأیید می‌کند. نظام اجتماعی، اقتصادی و آموزشی قدیم درهم‌کوبیده و نظام منضبط و نه‌چندان گستردهٔ جدیدی جایگزین آن شد. آموزش‌وپرورش توسعه یافت تا برای خدمات دولتی انگلیس نیمچه‌مدیر و میرزابنویس هندی تربیت کند— بااین‌حساب پس از سال ۱۸۵۴ نظام عالی متوسطه و دانشگاهی ایجاد شد. نیمچه مدیران هندی تحت‌تأثیر دروس و جریان نخبه‌پروری مراحل عالی آموزشی رسمی به‌کلی انگلیسی می‌شدند. درعین حال یک نظام آموزش ابتدایی ایجاد شد تا از پیدایش شالودهٔ قدرت و افکار مستقل جلوگیری کند. به‌علت شهریه‌ای که می‌گرفتند فقط خانواده‌های پردرآمد می‌توانستند نورچشمان خود را به‌مدرسه بفرستند. در اواخر دههٔ ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ چند دختری بیشتر به‌مدرسه نرفتند.

در سال ۱۸۵۷ همزمان با اصلاحات آموزشی و در آخرین سال حکومت شرکت هندشرقی تلاشی به‌عمل آمدکه ساخت تعرفه‌ها را از طریق وضع عوارض مالیاتی بیشتر و حذف عوارض بر صادرات اصلاح کنند. ولی «شورش هند»[1] درآن سال نیاز به‌عایدات را بیشترکرد و به‌موجب فرمان‌مستقیم تحمیلی جدید نایب‌السلطنه پیشنهادهایی دایر بر افزایش عوارض بر واردات بدون حذف عوارض بر صادرات ارائه شد. این اصلاحات با مقاومت سرسختانه‌ای هم از طرف صاحبان صنایع انگلیس و هم تجار انگلیسی هند روبرو شد و آنها موفق شدند عوارض واردات‌را کاهش داده و عوارض برصادرات را لغو کنند. معذلک نیازمندیهای

۱. شورش سالهای ۵۸-۱۸۵۷ در واقع آخرین تجلی نظام فئودالی در هند بود که منجر به انقراض سلسلهٔ مغولان‌کبیر در هند، پایان‌بخشیدن به حکومت شرکت هند شرقی و ادارهٔ مستقیم امور هند توسط حکومت انگلیس گردید.—م.

عایداتی همچنان اولیای امور را تحت فشار می‌گذاشت و تا سال ۱۸۷۱ موفق شدند تعرفه‌های سخت‌تری هم بر صادرات و هم بر واردات ببندند.

مهمترین اعتراض به‌افزایش تعرفه‌ها به‌سبب رقابت صاحبان صنایع هند با واردکنندگان انگلیسی بود. حتی کوچکترین نشانهٔ صنعتی‌شدن درهند تولید-کنندگان انگلیسی را تحریک به‌اعمال فشار در مجلس عوام می‌کرد.

> به‌سبب همین دشواری است که منافع هند و انگلیس در آن‌مورد [حقوق گمرکی برواردات منسوجات] تا اندازه‌ای مغایر به‌نظر می‌رسد. شکی نیست که باازدیادعوارض برواردات مثلاً برمنسوجات و نخ می‌توان عواید را به‌نحو چشمگیری افزایش داد ولی نتیجهٔ مستقیم این اقدام کاهش مصرف و به‌کار انداختن فوری تولید است(۵۷).
>
> من می‌گویم اینها حقوق گمـرکی حمایتـی هستند [۵ درصد بر منسوجات]. به‌دلیل فوق نیست که من طرفدار لغو این عوارض هستم. نمی‌دانم مستحضر هستید که مثلاً در ایالت بمبئی ۱۲ کارخانهٔ نخریسی وجود دارد با ۳۱۹،۳۹۴ دوک، ۴،۱۹۹ کارگاه بافندگی با ۸،۱۷۰ کارگر که فکر می‌کنم هرساله ۶۲،۰۰۰ عدل پنبه را هریک به‌وزن ۴۰۰ پاوند به‌کار می‌برند(۵۸).

مبارزه میان زمامداران انگلیسی هند که بعدها صاحبان کارخانه‌های هندی نیز به‌آنها پیوستند با صاحبان صنایع انگلیس تا دههٔ ۱۹۲۰ ادامه داشت. تا جنگ جهانی اول پیروزی با صاحبان لانکاشایر بود ولذاعوارض را پایین نگهداشتند. مثلاً در سال ۱۸۹۶ که برای ازدیاد عواید عوارضی بـه‌میزان ۳/۵ درصد برمنسوجات نخی وضع شد، دولت مالیات غیرمستقیمی بر تمام منسوجات نخی ساخت کارخانه‌های هند بست. این مالیات تا سال ۱۹۲۵ به‌قوت خود باقی بود (۵۹). وجود چنین عوارض پایینی بر مصنوعات هند نه‌تنها از رشد صنعت این کشور جلوگیری کرد بلکه عواید کارهای عمومی‌چون آموزش‌وپرورش رانیز کاهش داد. ازدیاد بخشی از عواید می‌بایستی از راه مالیات بر زمین تأمین شود.

با این حال بین سالهای ۱۸۷۱ و دههٔ ۱۹۲۰ صنعت رشد محدودی داشت. رقم ۱۲ کارخانه نخریسی و پارچه‌بافی سال ۱۸۷۱ با ۸،۲۰۰ کارگر به‌۹۴ کارخانه در ایالت بمبئی و ۱۳۷ کارخانه‌درسراسر هند با ۱۱۰،۰۰۰ کارگر در سال ۱۸۹۰ رسید. شصت‌هزار کارگـر دیگر نیز در کارخانـه‌های

کنف‌بافی که اکثراً در بنگال قرار داشتند و ۳۰۰۰۰۰ کارگر در معادن زغال کار می‌کردند. کل کارگران صنایع از ۳۱۷۰۰۰ نفر در سال ۱۸۹۲ به ۱/٤ میلیون نفر در سال ۱۹۲۲ افزایش یافت و این رقم تقریباً تا سال ۱۹۳۱ ثابت ماند(٦۰). حتی چنین رقمی کمتر از یک‌درصد نیروی کار در سال ۱۹۲۲ می‌شد. در سال ۱۸۹۰ کارگران مزارع چای بیش از مجموع کارگران تمام کارخانجات هند بود(٦۱).

به‌نظر می‌رسد که رابطهٔ ناچیزی بین این پیشرفت صنعتی و گسترش آموزش ابتدایی باشد، بگذریم که در آغاز سدهٔ بیستم فقدان آموزش ابتدایی درنزد کارگران صنایع را دال بر پایین‌بودن میزان قابلیت تولید آنان می‌دانستند (٦۲). ظاهراً کارگران صنایع ازکاستهای پایین روستاها آمده و اکثراً متعلق به جماعت بخشهای بی‌زمین بودند:

در سال ۱۹۱٦، درکارخانهٔ بزرگی واقع‌در ایالت مرکزی فقط ۱۵درصد کارگران ازکاست **ماهار**[1] بودند. گاه این رقم بالاتر بوده است.

> این کاست همراه با کاستهای هولی[2] و دهد[3] گروه اصلی«نجسها» را در ایالت بمبئی و ایالات مرکزی تشکیل می‌دهند.
> ...در شولاپور، احمدآباد و بمبئی این گروه همیشه پایین‌ترین بخش اجتماع روستایی‌را تشکیل می‌دهد که برای آزمایش‌بخت و اقبال خود درکارخانه تکانی خورده است(٦۳).

بدین‌ترتیب میزان سواد کارگران کارخانه‌ها حتی از پایین‌ترین میزان سواد جمعیت‌هند درمجموع پایین‌تر بود. مثلاً میزان باسواد قشرهای‌ماهار، هولی و دهد در ایالت بمبئی در سال ۱۹۲۱ (در مقایسه با ٦/۳ درصد میزان باسواد جمعیت کل هند) فقط ۱/۵ درصد بود(٦٤).

رشد محدود صنعت و مزارع انگلیسیها دست‌به‌دست‌هم دادند تا تقاضای نیروی کار مدرسه‌دیده را محدود سازند. درصد هندیان ساکن در مناطق شهری بین سالهای ۱۸۷۲ (۸/۵) و ۱۹۲۱ (۱۰/۲) تقریباً ثابت‌ماند. شبکهٔ کارخانه‌هاآنقدر گسترش‌نیافت تا هندیانی راکه‌شمول پایین‌ترین کاستها هم نمی‌شدند به‌کار در صنعت جذب کند. از آنجا که برنامه انگلیس‌محدود کردن رشد صنایع بود لذا عوارض و به‌تبع آن عواید عامه پایین نگهداشته می‌شد. و چون برنامه دیگر انگلیس محدود کردن توسعه گسترش آموزش ابتدایی بود بخش عمدهٔ این

1. Mahar 2. Holi 3. Dhed

عواید صرف امور نظامی (برای حفظ ثبات داخلی) و در بخش کوچکی از آموزش و پرورش صرف آموزش در سطوح عالی می‌شد.

درنتیجه امکانات موجود برای تحصیلکردگان هندی کم‌وبیش به‌طور کامل عبارت بود از کارمندی ادارات حکومت استعماری. این همان بخشی بود که انگلیسیها خواستار گسترش آن بودند. از این رو درشرایطی که مدارس ابتدایی انگشت‌شمار بودند، مدارس متوسطه که اکثراً خصوصی و پیش از هرچیز، مدارس آمادگی برای کالجها به‌حساب می‌آمدند، به‌سرعت توسعه یافته و هربیست سال شمارهٔ دانش‌آموزانشان دوبرابر می‌شد. همین که به‌برکت برنامه انگلیسی‌گرایی علاقه به‌فراگیری انگلیسی رواج پیدا کرد، متقاضیان آموزش متوسطه نیز سریعاً روبه‌افزایش گذاشت. همین که آموزش متوسطه روبه‌توسعه گذاشت تقاضای آموزش دانشگاهی و شمارهٔ دانشگاهها نیز افزایش یافت. هم در سطح آموزش متوسطه و هم در سطح دانشگاهها زبان انگلیسی تقریباً زبان انحصاری آموزش بود. برای کسانی که به‌این حد از تحصیلات می‌رسیدند جدایی از فرهنگ و مردم هند کم‌وبیش حتمی بود(۶۵). درسال ۱۹۱۹ که پیشنهاد شد وزارت آموزش‌وپرورش زیرنظر وزرای هندی قرار گیرد اختلاف‌نظر شدیدی برسر نظارت آموزش متوسطه و عالی بروز کرد. دولت هند عقیده داشت:

> ...انتقال آموزش ابتدایی امری لازم‌الاجراست... شاید بتوان گفت که‌از نظر ما واگذاری‌آموزش متوسطه وعالی به‌بخش رسمی‌وسجربتر حکومتهای ایالتی نیز همین‌قدر لازم‌است. امروزه هند در سوقعیتی خطیر قرار دارد؛ و مقدرات آتی این کشور صرف‌نظر از رشد سیاسی بطئی آن بستگی به‌حل مسائل سیاسی، اقتصادی و صنعتی دارد که یک نظام خوب آموزش متوسطه کلید اصلی آن است(۶۶).

همهٔ مدارس به‌جز چند کالج و نیز آموزش افراد دورگهٔ هندی ـ انگلیسی و اروپاییان به‌این بخش واگذار شد. معذلک، همین سرسختی دربرابر واگذاری اختیارآموزش متوسطه و عالی به هندیان بار دیگر نشان می‌دهد که انگلیسیها این سطوح از آموزش را برای سیاست استعماری خود خیلی مهمتر از مدارس تق‌ولق ابتدایی می‌دانستند.

آموزش و پرورش و استعمار آفریقای غربی

تجارت برده

بیش از سیصد سال رابطهٔ آفریقای غربی با اروپای تجارت‌پیشه تجارت برده بود. از زمان اکتشافات ساحلی پرتغالیها در سال ۱۴۴۱، برده کالای اصلی بازرگانان اروپایی به‌حساب می‌آمد. در آغاز این بردگان را در دسته‌های کوچک به‌پرتغال و جزایر سواحل آفریقا چون جزیرهٔ **سائوتومه**[۱] و جزیرهٔ **فرناندوپو**[۲] می‌بردند، ولی با شروع کار در معادن و مزارع کشت‌وکار بزرگ‌در جزایر کارائیب بردگان را به‌آمریکا حمل می‌کردند. ابتدا ساکنان جدید این‌جزایر سرخ پوستان راکه در بسیاری‌از جزایر تعدادشان کم هم نبود به‌بردگی می‌گرفتند که یا به‌علت‌بیماری ازپا درمی‌آمدند، یا دسته‌جمعی کشته می‌شدند و یا فرار می‌کردند. در سرزمین اصلی آمریکای‌شمالی، بومیان ازکار در مزارع سرباز زده و برضد ساکنان‌انگلیسی و اسپانیایی وارد جنگ می‌شدند. وقتی کاشف به عمل آمد که می‌توان برای کار درمزارع بزرگ برده ازآفریقا وارد کرد جریان تجارت آدمیزاد درسده‌های هفدهم و هیجدهم سر به‌جهنم زد.اگر چه انحصار این تجارت را پرتغالیها عملاً تا پایان سدهٔ شانزدهم در دست داشتند ولی ملتهای دیگر نیز دست آخر در برابرشان قد راست کردند. فرانسویها، هلندیها، و بالاخره انگلیسیها تجار دست اول برده شدند. در سال ۱۷۱۲ با عقد **معاهدهٔ اوترخت**[۳] انگلیسیها انحصار این تجارت را برای سی سال به‌چنگ آوردند به‌طوری که در سدهٔ هیجدهم این ملت بزرگترین تاجر بردهٔ وقت به حساب می‌آمد (۶۷).

تجارت برده در اروپا موجب تحول جامعهٔ آفریقای غربی شد. برده‌داری پیش از دخالت انگلیسیها نیز در آفریقا وجود داشت ولی تمامی شواهد موجود نشان‌می‌دهد که‌این برده‌داری **ماهیتی کاملاً متفاوت با برده‌داری درقارهٔ آمریکا داشت.** نخست آنکه در آفریقا برده معمولاً خدمتکار خانه و مرد یا زن از **اعضای**

---

۱. Saö Tomé در خلیج گینه، در غرب افریقا.ـم.

۲. Fernando Po. جزیره (حدود ۲۰۷۰ کیلومترمربع بـا جمعیتی حدود شصت هزار نفر)، جزء مستعمرهٔ گینهٔ اسپانیا، در خلیج بیافرا واقـع در جنوب‌شرقی نیجریه درغرب افریقا...

(دایرةالمعارف فارسی)

3. Treaty of Utrecht

خانوار محسوب می‌شد. دوم آنکه قوانین و رسوم قبیله‌ای از حقوق بردگان حمایت می‌کرد: «در بسیاری از موارد، این [حقوق] عملاً مزایای عادی هر فرد آزاد [آشانتی][1] به‌نظر می‌رسید که از این لحاظ موقعیت [برده] نسبت به‌او [فرد آزاد] چندان نامساعد نمی‌نمود»(۶۸). نیاز اروپاییان به‌برده این وضع را حتی در خود آفریقای غربی نیز سراسر دگرگون ساخت. این اختلاف‌نقش بردگان در جوامع آفریقایی و اروپایی و اثر بعدی تجارت برده کلید شناخت روابط میان اروپا و آفریقا در دورهٔ استعمار است. اثرات اروپا بر آفریقا به‌دنبال تجارت برده چشمگیر بود. برای تأمین فوج بردگان مورد نیاز تجار ساحل‌نشین قبیله‌ای بر قبیلهٔ دیگر می‌تاخت. هیچ‌گونه حمایت عرفی و قانونی از کسانی که در این یورشها اسیر می‌شدند بعمل نمی‌آمد و صرفاً حکم کالاهایی را داشتند که به‌سواحل آفریقا برده می‌شدند. در آنجا آنان را یا بار کشتیهای اروپایی که عازم آفریقا بودند می‌کردند و یا به‌دست دلالهایی می‌سپردند تا آنان را به‌اروپاییان بفروشند. مهمترین اجناسی که در ازای این بردگان به‌آفریقاییها داده می‌شد عرق‌نیشکر، اسلحه، باروت و پارچه بود. و این اساس تجارت سه جانبه بود: بردگان به‌جزایر کارائیب، شکر، لاجورد و تنباکو به‌انگلیس و عرق‌نیشکر، اسلحه و باروت و پارچه به‌آفریقا حمل می‌شد.

تجارت برده مناطق وسیعی از آفریقای غربی را از سکنه خالی کرد. ظرف بیش از ۳۰۰ سال میلیونها تن مردم را از سواحل آفریقا و چندین برابر این رقم را در جریان یورشها و یا در سفرهای دریایی و زمینی که‌سراسر شقاوت و مشقت بودبه‌کام مرگ کشاند. «کم‌وبیش تخمین زده می‌شود که در برابر هر یک‌برده‌ای که به‌جزایر آنتیل غربی و یا به‌آمریکا می‌رسید سه تا پنج برده در راه تلف می‌شدند» (۶۹). برآوردهای معتبر کل بردگانی‌را که صادر می‌شدند از ۱۰ میلیون تا بیش از ۲۰ میلیون تن می‌داند(۷۰). این رقم نشان می‌دهد که ۳۰ تا ۱۰۰ میلیون نفر که اکثراً مردان و زنان جوان بودند بین سالهای ۱۴۵۰ و ۱۸۵۰ ازآفریقای غربی بیرون رفته و یا کشته شده‌اند.

تجارت اروپا که مصنوعات ساده را با افراد آدمی مبادله می‌کرد ریخته‌گری، کشاورزی، پارچه‌بافی و چرمسازی را نیز که تماماً در سدهٔ شانزدهم پا گرفته بودند از رشد بازداشت (۷۱). تجارت سودان که از طریق ماورای صحرا

---

۱. Ashanti ناحیه‌ای به‌وسعت ۶۳,۱۴۰ کیلومتر مربع‌در شمال غنا درغرب آفریقا. در ۱۸۹۶ تحت‌الحمایه بریتانیا شد. در ۱۹۰۱ به‌مستعمره ساحل طلا ملحق شد. در ۱۹۵۷ ضمیمه‌کشور غنا گردید.ـ م.

به‌منطقه شمالی انجام می‌شد جای خود را به تجارت برده در ساحل آفریقا داد. کالاهای تازه اروپایی و وجود اروپاییان منجر به‌افزایش تولید نگردید، بلکه در عوض کالاهای اروپا به‌جای محصولات داخلی مصرف می‌شد در حالی که نیروی کار مولد داخلی به‌شدت کاستی می‌گرفت. قبایلی که به‌برکت تجارت برده به‌نوایی رسیده بودند بخش عمدهٔ محصول عرق‌نیشکر و اسلحهٔ‌گرم خود را به‌مصرف رساندند. این سلاحها شالودهٔ جدید قدرت در آفریقای غربی و ابزار به‌چنگ‌آوردن بردهٔ بیشتر بود.

> اروپاییان تا همین اواخر بـه‌تجارت چیزهایی کم‌بها و عرق‌نیشکر که نفعی به‌حال آفریقایی نـداشته بلکه موجب تحفیف او می‌شد می‌پرداختند. هربرتسون[1] ضمن صحبت از یک کارخـانـهٔ آفـریقای غـربـی گفت، «در این اماکن هیچ چیز ساخته نمی‌شود؛ و کلاً می‌توان‌گفت مغازه‌هایی‌هستند که‌چاپ پارچه، عرق‌نیشکر، جین، باروت، انواع مهره و تفنگهای فتیله‌ای ارزان را با محصولات محلی مبادله می‌کنند.» فری‌من[2] در بارهٔ محصولات مبادلاتی می‌گوید، «تجار ابائی نـداشتند که مملکت را غرق در جین کنند به‌طوری که محصول وارداتی دایمی‌شده بود.»در ازای این اشیا، سفید پوستان نیز به‌سهم خود بیش از هر چیز طالب‌برده بودند(۷۲).

بر اثر افزایش جنگ و ستیز میان کشورهای آفریقایی، مراکز جدیدثروت و قـدرت سر بـرکشیدند. مردم ساحلی و مـردم ساکن در نواحـی مجاور ساحل، تجارت برده را در دست‌گرفته و از آن طریق سودهای کلان به‌جیب می‌زدند. این افراد حکم واسطه‌را میان اروپاییان و ساکنان آفریقایی‌داشتند.سودانیها که تجارت منطقه را تا شمال آفریقا و غرب سودان در دست داشتند از تجارت بـا شمال به‌تجارت برده روی آوردند. بین سده‌های هفدهم و نوزدهم، بنین[3]، اویو[4]، داهومی[5]، فانتی[6] و آشانتی دولتهای قدرتمندی بودند که به‌برکت تجارت برده یکی پس از دیگری در آفریقا سر برکشیدند. در همین احوال، ساخت اجتماعی آفریقا نیز به‌تدریج دگرگون شد:

> تجارت برده مناسبات اجتماعی سنتی آفریقا را تضعیف کرد و بافت اخلاقی جوامع آفریقایی را پوساند.نظم‌سست‌پایهٔ دیرین و ساختهای

---

1. Herbertson 2. Ferryman
3. Benin 4. Oyo 5. Dahomey 6. Fanti

> قدرت نیز تغییرشکل یافتند. تجار برده اصلاً آفریقایی و انگلیسی، آفریقایی و پرتغالی یا آفریقایی و برزیلی به‌کرات بر مسند طبقات حاکم قبلی تکیه زدند. واحدهای اجتماعی از نو تعیین شدند. تمایزات طبقاتی دونمایه روز به‌روز به‌منصهٔ‌ظهور رسیدند و بردگی هرچه‌کمتر جزای معاصی بزرگ شد. بچه‌دزدی و تله‌گذاری موجب نابودی خانواده‌ها، کلانها و قبایل شد. در سراسر ساحل آفریقای غربی زندگی روزمره مردم مخاطره‌آمیز شد. ترس قربانی‌شدن به‌دست تجار برده حتی لحظه‌ای گریبان کسی را رها نمی‌کرد (۷۳).

ماهیت برده‌داری در داخل آفریقا نیز تغییر پذیرفت؛ برخی دورگه‌های برده‌دار مالک‌مزارع کشت‌وکار شدند. در نقاط‌داخلی‌ودر سراسرصحرا تا شمال‌نیز نقل و انتقال برده رونق‌گرفت. بردگان حکم پول را در تجارت و حکم عایدی یا مالیات پرداختی به‌حکمرانان دولتهای آفریقایی را پیدا کردند (۷۴). از این رو، احتیاج اروپاییان به‌برده افراد آدمی را به صورت هدف اصلی تجارت در آفریقای غربی(و بعدها در آفریقای مرکزی و شرقی) و به‌صورت کالای ارزشی قابل مبادله در میان آفریقاییان و بالاخره به‌صورت نوعی پول درآورد.

در آغاز سدهٔ نوزدهم، تجارت برده توسط اروپاییان به پایان خود نزدیک شد. در سال ۱۸۰۲، دولت هلند این تجارت را غیرقانونی اعلام کرد؛ در سال ۱۸۰۴ ایالات متحد آمریکا واردات برده را منع کرد و در سال ۱۸۰۷ حمل برده در کشتیهای انگلیسی غیرقانونی شد. از آن پس انگلیسیها کوشیدند این تجارت را موقوف کنند.آنها معاهداتی‌را با رؤسای قبایل ساحلی‌بستند تا تجارت برده را لغو کرده و تجارت سایر کالاها را رواج دهند. انگلیسیها همچنین کوشیدند این رؤسا را وادار به‌لغو تجارت برده کنند خواه براساس قرارداد با اسپانیا و پرتغال (که تا پس از سال ۱۸۵۰ نیز همچنان سرگرم این تجارت بودند)و خواه بر اساس تصرف و تجسس کشتیها متعلق به هر ملتی که باشد.

انگلیسیها تجارت برده را نظر به‌عوامل چندی از جمله احساسات انساندوستی و ظهور فلسفهٔ تجارت آزاد که درکتاب ثروت ملل[1] آدام اسمیت[2] تصویر شده بودمنسوخ اعلام کردند. ولی علت عمده‌ای که موجب شد انگلیسیها دست از برده‌گیری بردارندرقابت‌شکر فرانسویان‌و بعدهاشکر کوباییها و برزیلیهابود(۷۵). جزایر هند غربی انگلیس خیلی بیشتر از میزان موردنیاز مصرف کنندگان‌انگلیسی

1. *Wealth of Nations* 2. Adam Smith

محصول شکر عرضه می‌کردند. تجارت شکر فقط در صورتی به‌سود تاجر انگلیسی بود که بتواند آن‌را به دیگرنقاط اروپا نیز بفروشد.ضمناً صاحبان تصفیه‌خانه های شکر صریحاً می‌خواستند که این محصول پایین‌ترین قیمت‌ممکن را داشته باشد. مستعمره‌فرانسوی سن‌دومینیک[1] می‌توانست شکر را به‌بهای ۲۰ درصد کمتر ازجامائیکا یا باربادوس[2] تولید کند. ولی فرانسه برای واردات بخش بزرگی از بردگان خود و برای صدور شکر به اروپا از کشتیرانی انگلیس استفاده می‌کرد. مزرعه‌داران بزرگ انگلیسی با از دست دادن مستعمرات آمریکایی خود در سال ۱۷۸۳ بازار شکر خود را در آمریکا، که نصیب‌فرانسه‌شد، و نظارت‌بر صادرات فرانسه در اروپا را نیز از دست دادند.

> آمریکاییها با محروم‌شدن از بازار هند غربی (به لحاظ قانون دریانوردی انگلیس که حمل واردات یا صادرات مستعمرات انگلیس را با کشتیهای خارجی منع می‌کرد) بیش از پیش‌متوجه جزایر بیگانه شدند؛ جایی که شروع جنگ میان انگلیس و فرانسه (درسال ۱۷۹۳)و نابودی نیروی دریایی و کشتیهای‌جنگی‌فرانسه، ایالات متحده آمریکا را تبدیل به بزرگترین حمل کننده محصولات فرانسه و اسپانیا کرد (۷۶).

استقلال آمریکا اثرات دیگری بر تجارت برده و بعدها بر سوداگری داشت: از آنجا که قانون اساسی سال ۱۷۸۹ آمریکا مقرر می‌کرد که کنگره می‌تواند تجارت برده را از سال ۱۸۰۸ لغو کند (که از اول ژانویهٔ این سال نیز کرد) تجارت یکی از مهمترین بازارهای خود را از دست داد. تجارت آزاد میان انگلستان و دولتهای نواستقلال آمریکایی به مراتب بیشتر و سودآورتر از تجارت انحصاری بازرگانی با مستعمرات تا آن زمان بود. این نوع تجارت موجب‌افزایش قدرت سرمایه‌داران صنعتی انگلیس و کاهش‌اهمیت صاحبان مزارع کشت و کار بزرگ هند غربی شد.

ویلیام پیت[3] نخست‌وزیر انگلیس می‌خواست که با کشت شکر در هندوستان و با لغو تجارت برده در سطح بین‌المللی بازار شکر اروپارا از سن‌دومینیک باز-ستاند(۷۷). این نقشه پیت به جهت آنکه نتوانست عوارض شکر حاصل از مناطق غیر هندغربی را بکاهد و به علت آنکه فرانسویان، اسپانیاییها و پرتغالیها تن‌به موقوف‌کردن حمل برده ندادند با شکست روبرو شد. حتی پس‌از

---

1. Saint Dominique 2. Barbados 3. William Pitt

آنکه انگلیسیها سن‌دومینیک را در جنگ شش‌ساله (۱۷۹۹-۱۷۹۳) ویران کردند، شکر کوبا و برزیل بر بازارهای اروپایی غالب بود. لغو برده‌داری در سال ۱۸۰۷ و اجرای جدی آن توسط دریانوردی انگلستان— از جمله عقد قرارداد با قبایل آفریقایی— تنها راهی بود که مستعمرات انگلیس در هند غربی را که روزبه‌روز اهمیت خود را از دست می‌دادند نجات می‌داد. این نقشه کارگر نیفتاد و وضعیتی به‌مراتب بدتر برای صاحبان مزارع بزرگ انگلیسی به‌وجود آورد.

بدین ترتیب لغو تجارت برده به‌وسیله کشتیهای انگلیسی به کلی خط بطلان بر این تجارت نکشید (هر چند هدف این بود) و بردگی در مستعمرات انگلیس را نیز منسوخ نکرد. علیرغم قانون سال ۱۸۰۷ و فشار انگلیس بر سایر کشورها، صدور برده به‌خارج، عمدتاً به کوبا و برزیل در دههٔ ۱۸۳۰، به‌بالاترین حد خود تا آن سال رسید(۷۸). برده‌داری در مستعمرات انگلیس در سال ۱۸۳۳، هنگامی از پای درآمد و الغا شد که قدرت دم‌افزون سرمایه‌داران این کشور تاب تحمل انحصار هند غربی را بر تجارت شکر در برابر منافع تجارتی خود نیاورد. همچنانکه، بیست سال پیش از آن نیز شرکت هند شرقی را با نیاز خود به‌تجارت با هند و یکسال بعد در تجارت با چین در تضاد دید. الغای برده‌داری در جزایر هند غربی نخستین گام در راه از میان برداشتن انحصار این جزایر بود. سرمایه‌داران وجود برده‌داری را در کوبا و برزیل و ایالات متحد آمریکا نادیده گرفتند.

ورود اروپا به آفریقای غربی

جوامع و اقتصادهای آفریقای غربی طی تمامی روابط خود با اروپا در خدمت نیازهای اجتماعی و اقتصادی آن بودند. بخشی از این سلطهٔ اروپا صرفاً ناشی از میزان نیاز آن به محصولی خاص بسته به‌نوع اقتصادآفریقا بود. مثلاً وقتی که پرتغالیها به‌آفریقا پاگذاشتند برده‌داری در آنجا وجود داشت ولی محدود به‌خدمتکاران خانگی و مشمول قوانین‌جامعه بود. تولید شکر در جزایر کارائیب که کارگرطلب[1] بود آنقدر برده می‌خواست که تجارت اروپا و سراسر آفریقای غربی و سپس همهٔ آفریقا را در بر می‌گرفت. زمانی که مزارع شکر انگلیس دست از رقابت کشیدند بازرگانان این کشور به‌سایر کالاها چون روغن نخل و فرانسویان

1. Labor_intersive

به‌بادام زمینی روی آوردند(۷۹). تولید این محصولات نیز **هرکجا پای تجارت اروپا** به میان آمد فعالیت اقتصادی غالب شد.

لغو تجارت برده توسط اروپاییان، به‌نیت خوب یا بد، نه‌تنها تغییری در تجارت کالا بلکه تغییری در مفهوم آدمی نیز بود (۸۰). هیئتهای مذهبی داخل گود شدند تا همپای بازرگانان فلسفه و احکام اخلاقی زادهٔ تکامل تاریخی اروپاییان را اشاعه دهند. سعی آنها این بود که آرمان خرده‌کشاورز فردگرا، سرمایه‌اندوز و تولیدکنندهٔ محصولات مورد نیاز اروپا را به‌آفریقا منتقل سازند. آفریقا مثلاً با تبدیل‌شدن به‌بخشی از اقتصاد و فرهنگ اروپا (درست همانگونه که آفریقایی به‌عنوان یک برده جزئی از آن اقتصاد بوده است) از قید اروپا (تجارت برده) رهایی می‌یافت. هرگاه آفریقایی قد علم کرد هیئتهای مذهبی و تجار صلاح این دیدند که مقاومت او را به‌ضرب اسلحه درهم شکنند. آنها در این راه مرتباً از کمکهای قدرت نظامی اروپا و در مورد فرانسه حتی از رهبری این قدرت برخوردار بودند.

ظاهراً بنا به‌نظر رابینسون[1] و همکارانش و فوستر[2]، انگلیس در این دورهٔ اولیه سرمایه‌داری از قبول مسئولیت استعماری بیشتر سر باز می‌زد. کار عمدهٔ این دولت تلاش در پایان‌دادن به‌تجارت برده بدون دخالت مستقیم در ادارهٔ امور سرزمینهای آفریقایی بود(۸۱). به‌موجب سرمایه‌داری مبتنی بر تجارت آزاد می‌توان بدون استعمار مستقیم از تجارت سود برد. ولی نظریهٔ تجارت آزاد یک چیز و کاربرد آن در عمل چیز دیگری بود: اروپاییان در سواحل آفریقا که تجار و هیئتهای مذهبی **ارزشهای** اروپایی را عامدانه مثل اجناس خود پخش می‌کردند حضور مستقیم داشتند. انگلیسیها و فرانسویان هرگاه که لازم می‌دیدند از قدرت نظامی خود کمک می‌خواستند تا دست این تجار و هیئتهای مذهبی را در اعمال خود بازبگذارند:

> ... انساندوستان انگلیسی آنقدرها قدرت داشتند که حکومت خود را به‌جهاد علیه تجارت برده وادارند، و سیاستمداران شبکه‌ای از مناسبات استعماری در طول ساحل سی‌یرالئون[3] در ۱۸۰۸، در گامبیا[4] در ۱۸۱۶ و در ساحل طلا در ۱۸۲۱ ایجاد کردند. اینها به‌عنوان پایگاههایی ایجاد شده بودند که از آنجا تجارت و تمدن مشروعشان مانع نقل‌وانتقال برده شود (۸۲).

---

1. Robinson 2. Foster
3. Sierra Leone 4. Gambia

لذا بـه‌حساب یک تعریف خیلی محدود از امپریـالیسم، انگلیسیهـا و فرانسویـان قصد برپـا کردن امپراتـوری در آفـریقا را نـداشتند. انگلیسیهـا فکر می‌کردند که می‌توانند آفریقاییها را مسیحی کرده، به‌سرمایه‌داری مبتنی بر تجارت آزاد کشانده و وادار به‌قبول ثمرات جذب نظام انگلیسی کنند. آنها سیاست آگاهانهٔ **تصرف و ادارهٔ** سرزمینهای آفریقایی را در پیش نداشتند. نیروهای ضد امپریالیستی قدرتمندی هم در انگلیس و هم در فرانسه وجود داشتند. آفریقا تا دههٔ ۱۸۸۰ به‌تصرف درنیامد.

ولی تصرف تنها شکل امپریالیسم نیست. انگلیسیها و فرانسویان حق مسلم خود می‌دیدند که منافع تجاری خود را در آفریقا (و در سایر نقاط) تحمیل و از آن حمایت کنند. سیاستمداران اوایل عصر ویکتوریا از تجارت آزاد حمایت می‌کردند و جانشینان آنها از ترس افـول قدرت انگلیس و به‌اقتضای محافظت از آنچه نقداً داشتند، دست به‌کار شدند. سیاستمداران متقدم و متأخر عصر ویکتوریا خواستار تشویق تجارت بودند به‌شرط آنکه سودی به‌حال انگلیس داشته باشد و یا به‌شرطی که وجود آن برای حمایت از سرمایه‌داری این کشور ضرورت یابد. زمانی که تجارت روغن نخل در نیجر چنین ضرورتی را ایجاب می‌کرد، کشتیهای جنگی انگلیس قبایلی را که مانع صدور این محصول به‌خارج توسط اروپاییان بودند تهدید می‌کردند. در دههٔ ۱۸۷۰ آشانتی‌ها را برای حفاظت تجارت ساحل طلا از نظر نظامی شکست دادند. حمایت از تجارت‌سنجر به‌ایجاد مستعمرهٔ لاگوس[1] در سال ۱۸۶۱ و ساحل کیپ[2] در سال ۱۸۷٤ گردید و رقابت با قدرت اقتصادی فرانسه و آلمان، انگلیس را واداشت تا سراسر غرب آفریقا را تا سال ۱۹۰٤ به قلمروی مستعمراتی خود ملحق سازد.

ایـن حرف که مردم **باید** با مـردم دیگر تجارت و مبادله کنند حرفـی امپریالیستی است. تجارت و دادوستد، علی‌رغم تعابیر عصر ویکتوریا و تعابیر سدهٔ نوزدهمی «تمدن» اروپایی سودی به‌حال آفریقاییان نداشت:

> فساد نخستین بازرگانان چنان اثری بر آفریقای غربی گذاشته است که تا چندین نسل، اولیای امور انگلیسی قادر به‌دفع کامل آن نخواهند بود... تقصیر این وضع عمدتاً به‌گردن تجار سفیدپوست بود. جوزف‌تامسون[3] در سال ۱۸۸۶ نوشت که «ثروت و اهمیت هر روستایی با حجم تلی از بطریهای خالی جین آن روستا اندازه‌گیری می‌شود.» (۸۳).

1. Lagos 2. Cape Coast 3. Joseph Thomson

با این حال روابط مبتنی بر «تجارت آزاد» با آفریقا عمر نسبتاً کوتاهی داشت. تجارت برده را انگلیس در سال ۱۸۰۷ و فرانسه در سال ۱۸۱۵ لغو کرد. انگلیس لاگوس و ساحل کیپ را نزدیک به‌پنجاه یا شصت سال بعد تصرف کرد. فرانسه که در اطراف سنگال با مسلمانان درگیری داشت از طریق هیئتهای مذهبی خود آفریقاییها را به‌فرهنگ اروپایی درنیاورد. نفوذ فرانسه به‌داخل خاک به‌مراتب سرراست‌تر بود. نفوذ این کشور به‌دست لویی فدرب[1] فرماندار سنگال در سالهای ۱۸۰۴-۱۸۶۱ و دوباره در سالهای ۱۸۶۳-۱۸۶۵ شروع شد (۸۴). نظر او ظاهراً گسترش نفوذ فرانسه در سرزمینهای حاصلخیز نیجر وسطی بود. تا پایان دههٔ ۱۸۷۰ فرانسه سرگرم یک تهاجم نظامی سراسری به‌غرب سودان بود که تا دههٔ ۱۸۹۰ منجر به‌تصرف کامل آن توسط این کشور شد (۸۵).

بحران سوئز در سال ۱۸۸۲ و سیاست انگلیس در ساحل رود نیل و در آفریقای شرقی رابطهٔ نزدیکی با حمایت از منافع این کشور در هند داشت. آفریقای غربی از چنین حمایتی برخوردار نبود، ولی فشار تجار و هیئتهای مذهبی مبارزات امپریالیستی فرانسه و انگلیس و آلمان در آفریقای غربی را تشدید کرد (۸۶).

اگرچه شیوه‌های تصرف فرانسویان و انگلیسیها متفاوت بود و نفوذ بر سرزمینهای آفریقایی و ادارهٔ امور آنها رنگ اختلاف فرهنگی فرانسوی و انگلیسی را برخود داشت ولی نتایج آن برای آفریقاییها بسیار مشابه بود: آفریقایی مقهور قدرت اروپایی و تاخت‌وتاز و سلطهٔ بازرگانی او بود. زندگی آفریقایی وابسته به قیمت کالاها در اروپا می‌شد تا به‌عرضه و تقاضای آن در میان آفریقاییان. هم در زمان حکومت انگلیسیها و هم در زمان حکومت فرانسویان، مجاهدات نظامی تعیین می‌کرد که خاک آفریقا به‌چه کسی تعلق دارد. در هردو مورد، اختیار خاک آفریقاییان از دستشان خارج بود.

قدرت نظامی و بازرگانی اروپا با نابودی ارزشها و هنجارهای مهم، و سلسله‌مراتب سنتی و جایگزینی آنها با نظامهای قشربندی اجتماعی اروپاییان همراه بود (۸۷). در نظر بسیاری از قبایل، واسطه‌شدن میان اروپاییان و قبایل محلی قدرت و ثروتی به‌همراه داشت که پیش از ورود اروپاییان عملی نبود. قبایل ساحل‌نشین چون قبیلهٔ فانتی[2] به‌برکت حشرونشر با تجار اروپایی اسم و رسمی به‌هم زدند. ولی همچنانکه فوستر یادآور می‌شود، قشربندی اروپایی و سلسله‌مراتب اجتماعی آفریقایی ابداً قابل تلفیق نبودند. از آنجا که تجارت اروپا

1. Louis Faidherbe 2. Fanti

بر فعالیت اقتصادی غالب بود هرگاه تماسی با آفریقاییان برقرار می‌کرد ساخت اجتماعی اروپا به‌تدریج جایگزین سلسله‌مراتب قبیله‌ای می‌شد. ثروت اروپا بیش از پیش به‌ادغام آفریقاییان در ساخت اروپایی بستگی پیدا می‌کرد. لذا کسانی که بیش از دیگران در این ساخت جذب و تحلیل شدند از قدرت سیاسی بیشتری در میان آفریقاییان برخوردار گردیدند.

ولی رابطهٔ میان اروپاییان و آفریقاییان صرفاً رابطهٔ متقابل و صلح‌آمیز یک فرهنگ و اقتصاد با فرهنگ و اقتصادی دیگر نبود. بسیاری از نویسندگان غربی (۸۸) چنین وانمود می‌کنند که فرهنگهای اروپایی و آفریقایی با یکدیگر همچون دو گروه مهاجر در دو نقطهٔ همجوار شهری واحد به‌هم رسیدند. اگرچه در برخی از مناطق ساحلی این مدل مدت‌زمانی صدق می‌کرد ولی قبول ارزشها و هنجارهای اروپایی بر اکثر آفریقاییان **تحمیل** شد. پیش از دورهٔ طولانی تصرف و استعمار (۱۸۸۰-۱۹۰۰) تعدادی از آفریقاییانی که برده نشده بودند تماس **مستقیم** با اروپاییان داشتند. قبایل محلی برای مقابله با تاخت‌وتاز اروپاییان جنگها کردند (۸۹). بسیاری از آفریقاییان سرانجام مجبور به‌سازش با اروپاییان از طریق مؤسسات اروپایی شدند. الگوی روابط استعمارگر-استعمارزده که **ممی** توصیف آن را می‌کند در چنین شرایطی به‌شکلی کاملاً عادی رواج داشت. آفریقاییان که هیچ شباهتی به‌اروپاییان نداشتند بی‌تمدنترین و غیرآدمیزادترین مردم به‌حساب می‌آمدند. هر مقاومتی از طرف آنان با شکست و عقوبت همراه بود. برای جان سالم بدر بردن در مستعمرات می‌بایستی بدانی که چگونه با یک اروپایی و یا آفریقایی فرنگی‌مآب و مطابق با شرایط او کنار بیایی.

نقش آموزش‌وپرورش اروپا در استعمار آفریقا

آموزش‌وپرورش اروپایی به‌همراه کلیسا و دین جدید به‌آفریقا آمد، ولی **تا** پیش از لغو تجارت برده آفریقاییان فقط به‌شیوه‌ای تصادفی از آن بهره‌مند می‌شدند. در سدهٔ نوزدهم باوجود اعتقاد وسیع به **رسالت تمدن‌بخشی** فرانسویان در آفریقا (۹۰) حداقل تلاش برای تأمین آموزش‌وپرورش آفریقاییان صورت گرفت. در سنگال گروههای کاتولیک مثل سایر گروههای مذهبی در سیرالئون افراد محلی را تعلیم ندادند تا آفریقاییان را مسیحی کنند. هیئتهای فرانسوی در سنگال با خصومت مسلمانان و درخواست مدارس اسلامی مواجه شدند. در **سن‌لویی، گوری** و بعداً در **داکار** دولت به‌تدریج برای کودکان ساکنان بومی و برای برخی از افراد محلی مدارس ابتدایی ساخت که پیشرفت آن کند بود (۹۱).

تا سال ۱۹۱۰ فقط حدود ۵۰۰۰۰ کودک به‌مدارس فرانسوی سراسر مستعمرات فرانسه در آفریقای غربی می‌رفتند. این رقم شامل کمتر از ۲ درصد جمعیت واقع در سن مدرسه بود (۹۲).

به‌این ترتیب درسدهٔ نوزدهم اقدامات هیئتهای مذهبی کمک‌گیرنده از انگلیس آموزش‌وپرورش فرنگی را در آفریقای غربی زیر نفوذ خود گرفت. (هیئتهای‌مذهبی عمدتاً در سی‌یرالئون، ساحل طلا و نیجریه فعالیت می‌کردند.) نخستین مدارس مناطق اروپایی‌نشین ساحل طلا در سده‌های هفدهم و هیجدهم تأسیس یافتند ولی اکثر شاگردان این مدارس را دورگه‌ها تشکیل می‌دادند (۹۳).

> برخلاف سی‌یرالئون، ساحل طلا هیچ‌گاه بردهٔ مهاجر نداشت و شاگردان مدارس را اکثراً فرزندان نظامیان اروپایی و افراد بومی تشکیل می‌دادند. علاوه بر اینها فرزندان برخی تجار ثروتمند شهرها نیز بودند ولی قرائن نشان نمی‌دهد که این مدارس در گرفتن شاگرد از بخشهای وسیعتر جامعهٔ آفریقا موفق بودند و یا اینکه رؤسای قبایل محلی هیچ علاقهٔ خاصی به‌فرستادن فرزندان خود به‌مدرسه داشتند یا نه (۹٤).

بنابراین کارکرد مدارس طی دورهٔ تجارت برده آموزش آفریقاییان نبوده بلکه عبارت بود از تأمین آموزش و پرورش— و عمدتاً آموزش مذهبی— برای فرزندان دورگه‌ها و تجاری که سرشان به آخور اروپاییان بود. اگرچه آوردن مشتی کافر به دین جدید سیاست کلیسا در سدهٔ هیجدهم بود ولی هیئتهای مذهبی تا مدتها بعد تلاش نسبتاً ناچیزی در این جهت به عمل آوردند. بخشی از عدم موفقیت نخستین هیئتهای مذهبی ناشی از بیعلاقگی آفریقاییان بود ولی خود هیئتها نیز در این راه کوتاهی کردند. اگرچه به ظن کلیسای اسپانیایی برده‌داری فرصتی برای مسیحی کردن آفریقاییان بود ولی صاحبان انگلیسی مزارع بزرگ مخالف مسیحی شدن بردگان بودند. هیئتهای‌مذهبی در هیچ نقطهٔ مستعمرات برای بردگان مدرسه نساختند و بسیاری از اصحاب کلیسای هند غربی خود تا پیش از الغای بردگی برده‌داری می‌کردند (۹۵). در چنین شرایطی تجارت برده و اقدامات هیئتهای مذهبی در آفریقا قابل تلفیق نبود و مدارس واقع در مناطق نفوذ انگلیس (سی‌یرالئون پس از ۱۷۸۷) به آموزش برخی از بردگان آزاد محدود می‌شد (۹٦) و یا صرفاً با دورگه‌ها و غیرآفریقاییان سر و کار داشت. آفریقاییان یا به عنوان کارگر کشاورزی و یا کارگر محلی در واحدهای اقتصادی اروپاییان کار می‌کردند. اگر می‌بایستی از وجودشان فقط و فقط به عنوان یک برده استفاده شود دیگر

ضرورتی نداشت که سوادی، چه مذهبی و چه غیر مذهبی، داشته باشند. از سوی دیگر، همان عده نسبتاً معدود آفریقاییانی که به‌لحاظ تجارت برده تماسی با اروپاییان داشتند چندان ذوق و شوقی برای فراگرفتن راه و رسم فرنگی نداشتند؛ چه زندگی آنها مبتنی بر همان فوت و فنهای سنتی تجارت بود(۹۷).

پس از لغو تجارت برده در کشتیهای انگلیسی و پس از آنکه انگلستان سیاست توقف کامل این تجارت را اتخاذ کرد، هیئتهای مذهبی هم نقش عوض کردند. منع این تجارت انگیزهٔ مهمی به هیئتهای مذهبی و تجار داد تا تجارت سایر محصولات چون روغن خرما، کاکائو و بادام زمینی را به راه انداخته، «وحشیان» را «متمدن» (یعنی آنان را به تولید کنندهٔ کالاهای تجارتی «مشروع») کرده و به ادامهٔ تجارت آدمیزاد در داخل مرزها پایان دهند. انجمنهای مذهبی که در پایان سدهٔ هیجدهم به قدرت رسیدند منادی الغای بردگی در آفریقا شدند.

هواداران الغای بردگی نظر خاصی نسبت به رسالت تمدن‌بخشی داشتند و آن اینکه برای پایان‌بخشیدن به تجارت برده که رهاورد اروپا به آفریقا بود و برای تبدیل آفریقایی به تولید کنندهٔ روغن‌خرما و کاکائو، اروپاییان ناگزیر از آوردن برکات تجارت «مشروع» برای آفریقاییان بودند. از یک‌سو لازم بود که تاجر انگلیس انگیزه‌ای برای آمدن به آفریقا داشته باشد و از سوی دیگرآفریقایی نیز می‌بایستی دل به کشت و کار می‌داد. هیئت مذهبی به منزلهٔ عامل تمدن خدمت می‌کرد، احکام اخلاقی مسیحیت که بردگی‌را نهی می‌کرد می‌آموخت و مزایای کشت و زرع را به رخ او می‌کشید. لذا موفقیت هیئتهای مذهبی‌از آغاز فعالیتشان در آفریقا مرهون تجار و سرمایه‌داران بود چه هدف آنان از ممنوع‌داشتن تجارت برده وابسته به پیدایش تجارتی جدید بود که بتواند جایگزین تجارت برده شود. همچنین تغییر و تبدیل جامعهٔ آفریقا همانقدر برای این هیئتها مهم بود که مسیحی کردن آفریقاییان.

در دههٔ ۱۷۹۰ با استفاده از بردگان آزادشده‌ای که‌از انگلیس ومستعمرات آمریکا آورده شده بودند تلاشی برای عملی‌ساختن این نظر در سی‌یرالئون به عمل آمد. بخش کشاورزی این برنامه چندان موفقیت‌آمیز نبود ولی مدارس مذهبی دست به‌دامان بردگان آزادی که تحت تأثیر جامعهٔ اروپایی قرار گرفته بودند شدند. این افراد آزاد تحصیلکرده بعدها نقش مهمی در استعمار نیجریه بازی کردند.

به رغم‌دشواریهایی که برای‌عملی‌ساختن رسالت تمدن بخشی‌در سی‌یرالئون وجود داشت این مدل عیناً در سراسر همان سده برای خدمت به‌هیئتهای مذهبی به‌کار گرفته شد. اکثر گروههای مذهبی دریافتند که پسند خدمات آنان

مشروط به انگیزه‌های اقتصادی فراگرفتن راه و رسم فرنگی است . بدین ترتیب آفریقایی سواد را محض خاطر آموختن زبان انگلیسی (به منظور استفاده بهتر از امکانات تجاری) و بعدها بـرای آموزش عالی اروپایی که معادل با مقام برتـر و شغل بهتر در ساخت اجتماعی شهری زیر سلطهٔ اروپاییان بود می‌خواست(۹۸).

نتیجهٔ مستقیم چنین تمایلی این بود کـه تا پای اروپاییان به جایی بـاز نمی‌شد هیئتهای مذهبی نیز دست به کار نمی‌شدند. این هیئتها پس از فری‌تاون[1]، شهرکی که اروپاییان با استفاده از نیروی کار بردگان سابق و اروپایی‌شده آن‌را ساختند روانهٔ ساحل طلا شدند. در سال ۱۸۲٤، انگلیسیها و همدستانشان در قبیله فانتی در چهارمین جنگ آشانتی تار و مـار شدند. تـا سال ۱۸۲۹، دولت انگلیس تصمیم به عقب نشینی از مناطق ساحلی داشت. فاستر ادعا می کند کـه «[دولت انگلیس] برای این کار فقط با مخالفت تجار لندن روبرو بود. به‌موجب توافقی که حاصل شد نظارت اجرایی بر استحکامات ساحلی در دست کمیته‌ای از تجار باقی می‌ماند» (۹۹). رابینسون و همکارانش از منبع مخالفت دیگری یـاد می کنند: «ولی دولت انگلیس مجبور بود که این بار را [مستعمرات را] همچنان بر دوش کشد زیرا افکار عمومی به هیچ‌وجه از این‌سمبلهای جنگ علیه تجارت برده دست‌بردار نبود» (۱۰۰). به هرصورت ، نمایندهٔ سیاسی شرکت کاپیتان جورج مک‌لین[2] سیطرهٔ انگلیس را به طرزی غیر قانونی بر قلمرو قبایل‌فانتی برقرار ساخت. ولی برای مصالحه با آشانتی‌ها موافقت کرد که تجار اروپایی را از تجارت مستقیم در داخل خاکشان ممانعت کند. موفقیتهای مک‌لین شالودهٔ‌دخالت‌تازه‌ای را از طرف دولت پی ریخت. در سال ۱۸٤۳ دوباره نایب‌السلطنه انگلیس‌اختیار استحکامات را در دست خودگرفت و به اعمال سلطهٔ خود بر قبایل ساحلی ادامه داد. «اگر چه این گروهها به هیچ عنوانی اتباع انگلیس نبودند ولـی تن‌دادن اختیاری به چنین قدرتی سرآغاز راستین سیادت و سلطهٔ انگلیسیها بود؛ از این پس راه برای مداخلهٔ انگلیسیها در امور داخلی دولتهای محلی بـاز بود.»(۱۰۱).

هیئتهای مذهبی پیش از آنکه مک‌لین سلطهٔ کامل انگلیس را دوبـاره برقرار کند به ساحل طلا نیامدند. نخستین هیئتهای مذهبی بازل[3] درسال ۱۸۲۸ و پس از آنها متدیستهای وزلی‌ین[4] درسال ۱۸۳۰ وارد شدند. این دوگروه‌آرمان لغو تجارت برده را به اشکال بسیار متفاوتی تعبیر و تفسیر می کردند. وزلی‌ین ها مدارس خـود را در شهرکهای ساحلی فانتی بنا نهاده و مثل مـدارس دولتی به

---

1. Free Town 2. George Maclean
3. Basel 4. Wesleyan Methodists

انگلیسی تدریس می‌کردند. «آنها می‌توانستند از تقاضای روزافزون شهرنشینان، تقاضایی که رابطهٔ نزدیکی با ترکیب شغلی شهرها و نقاطی که... سواد استفادهٔ حرفه‌ای آموزش رسمی عیناً معلوم بود سوء استفاده کنند» (۱۰۲). در سال ۱۸٤۱ هیئت مذهبی بازل که بسیاری از مبلغانش در آگرا مرده بودند چندین میل دیگر در داخل خاك اصلی ساحل طلا پیش رفت تا در جایی از نظر آب و هوا سالمتر از خود آگرا سکنی گزید. مبلغان مذهبی به‌زبان محلی تدریس کرده ولی کوشیدند با استفاده از تشکیلات شبانه‌روزی خود فرد فرد شاگردان را از محیط سنتی دور نگهدارند. رشوه دادن راه جلب کودکان به این مدارس بود (۱۰۳). هیئت بازل می‌کوشید مدل تمدن بخشی را سو به‌سو اجرا کند: مبلغان به خاك اصلی ساحل طلا می‌رفتند تا انواع حرف را تعلیم داده و علی‌البدلی در مقابل تجارت برده در اختیار آفریقایی بگذارند. وزلی‌ین‌های ساحل طلا با آفریقاییان «متمدن» سر و کار داشتند— با آفریقاییهایی که دوست داشتند به مدرسه بروند چون مزایای سواد فرنگی را می‌فهمیدند و وابسته به دستگاه انگلیسیها بودند. اگر چه هر دو هیئت می‌کوشیدند آشانتی‌ها را به دین جدید درآورند ولی توفیقی نیافتند. عموماً این مدارس شاگردان خود را از گروههای غیرممتاز می‌گرفتند. رؤسای قبایل گاه با آغوش باز مسیحیت را می‌پذیرفتند ولی حتی در قبیلهٔ فانتی نیز تحصیلکردگان گروه ممتاز «جدیدی» را به‌موازات گروه ممتاز قدیمی تشکیل می‌دادند (۱۰٤).

به دنبال منع تجارت برده، تجار لیورپول شروع به تجارت روغن نخل کرده و این تجارت کم کم جایگزین تجارت برده در نزد آفریقاییان ساکن در مصب رود نیجر شد. مصب این رود مدلی شد برای سرمایه‌داری مبتنی بر تجارت آزاد اوایل سدهٔ نوزدهم. کشتیهای انگلیسی به منظور جلوگیری از ادامهٔ تجارت برده در طول ساحل گینه مستقر شدند. تجارت برده به هر حال ادامه یافت ولی نفوذ و قدرت انگلیس همه جا با حضور ناوگان این کشور به چشم می‌خورد.

> از لحاظ قانونی احتمالاً قدرت مشروع انگلیس به مستعمرات رسمی آن محدود می‌شد ولی در عالم واقع هرگاه منافع انگلیس اقتضا می‌کرد قدرت فائقه خود را برقطعات پهناور ساحلی اعمال می‌داشت... این فعالیت رسمی مهم بود. اوباشان دست‌اندرکار تجارت روغن نخل نسبت به مداخله دولت ابراز تنفر می‌کردند ولی در واقع تجارت آنها متکی به حمایت همین دولت بود. نفوذ رزمناوها و کنسولها به‌گسترش تجارت آزاد و فرونشاندن منازعات کمک کرد (۱۰۵).

تا دهۀ ۱۸۳۰، سایر دسته‌های تجار انگلیسی به‌ویژه تجار لندن بیش از پیش به‌یافتن راهی برای تجارت در داخل علاقمند شدند. این تجار از تجسسهای مربوط به داخل خصوصاً برای یافتن راهی از رود نیجر به دریا حمایت می‌کردند. درسال ۱۸۳۰ برادران لندر[1] مصب این رود را در رودخانه اویل[2] کشف کردند. همزمان با انتشار گزارش این گروه، پیراسون اکتشاف خود تاجری از اهالی لیورپول به نام مک گرگور لیرد[3] هیئتی اکتشافی را برای طی رود نیجر تا منابع ثروت شمال تجهیز و روانه کرد(۱۰۶). تجارت در خاك اصلی طرفداران الغای بردگی را نیز به خود جلب کرد. باکستون[4] یکی از رهبران نهضت ضد برده‌داری از همان نظر تجار جانبداری می‌کرد که راه آبی نیجر انگلستان را قادر به متمدن کردن خاك داخلی آفریقا خواهد کرد. او تجارب هواداران الغای بردگی را درسی‌یرالئون با موضوع جلب آفریقا به عنوان یک شریک تجاری انگلیس درهم آمیخت تا دلیل منطقی جامعی برای مداخلۀ مستقیم در امور آفریقا و توقف تجارت برده ارائه دهد(۱۰۷).

نظر باکستون این بود که تلاشهای انگلستان برای عملی‌ساختن الغای بردگی از راه دیپلماسی این کشور با اسپانیا و پرتغال و گشتی‌های نیروی دریایی آن کشور در ساحل گینه با شکست روبرو شده است. شمارۀ بردگانی که با کشتی به قارۀ آمریکا (به کوبا و برزیل) فرستاده می‌شدند بین سالهای ۱۸۰۷ تا ۱۸۳۹ افزایش یافته بود. تنها علاج مؤثر، قطع ریشۀ تجارت برده بود. برای رسیدن به‌این منظور، باکستون طرحی در پنج ماده تهیه و تنظیم کرد:

۱. دولت انگلیس باید جوخه‌های گشتی نیروی دریایی را در ساحل افزایش دهد.

۲. این دولت باید برای عقد قرارداد با رؤسای قبایل و نشان‌دادن امکانات سرمایه‌گذاری به تجار انگلیسی هیئت‌هایی اکتشافی از طریق رودخانه‌های بزرگ به داخل خاك آفریقا بفرستد.

۳. صاحبان صنایع و تجار باید برای راه انداختن تجارتی جدید که جایگزین تجارت برده شود در آفریقا سرمایه‌گذاری کنند. تجارت جدید باید به‌دقت سازمان‌داده بشود تا کشاورزی و تمدن را تشویق کند. تجارت جدید باید آزاد باشد. این تجارت باید موجد هم‌طبقه‌ای از دهقانان آزاد و نیز یک طبقه از تجار و صاحبان صنایع

1. Lander 2. Oil Rivers 3. Mac Gregor Laird
4. T.F. Buxton

جدید شود.

٤. به سبب نوع آب و هوا، دولت و تجار باید به آفریقاییان سی‌یرالئون و آمریکا به عنوان کارگزاران خود تکیه کنند.

این آفریقاییان با حمایت انگلیس و با راهنمایی هیئتهای مذهبی و با به‌کار انداختن سرمایهٔ تجار اروپایی دیگر حکم این تجار را نخواهند داشت که درکشتیهای عاطل سراسر ساحل از مردم رم کنند، بلکه به داخل خاك آفریقا رفته و در هر نقطهٔ استراتژیک کارخانه‌ای بنا خواهند کرد.... اینان حکم عوامل تجاری را خواهند داشت تا کشت محصولاتی چون پنبه و لاجورد را که در ازای مصنوعات اروپایی برای بازار اروپا خواهند خرید تشویق کنند. آنها هنرهای جدید و افکار تازه را به دیگران آموخته و از هرلحاظ جامعهٔ کهنه را که تجارت‌برده بر آن بناشده‌بود درهم کوبیده و به‌جای آن نظم اجتماعی نوینی بنا خواهند کرد(۱۰۸).

دولت انگلیس این طرح را پذیرفت و در سال ۱۸٤۱ یک هیئت اکتشافی روانهٔ رود نیجر ساخت. اگر چه این سفر عمدتاً به سبب مرگ و میر فراوان اروپاییان با شکست روبرو شد ولی هیئتهای مذهبی همچنان افکار باکستون را دنبال کردند. نیروی دریایی تقویت شد و تبلیغات پردامنه‌ای در سی‌یرالئون برای عملیات مربوط به اسکان دوبارهٔ افراد آزاد متولد نیجریه به راه افتاد. با برخی از سران قبایل قراردادهایی برای متوقف ساختن تجارت برده بسته شد. پس‌از سفر نیجر و پس از آنکه مدتی از عملیات تجار و نیروی دریایی انگلیس درطول‌ساحل و در دلتای‌رودنیجر گذشت نخستین هیئتهای مذهبی انگلیسی‌زبان نیز در نیجریه جنوبی آفتابی شدند. در سال ۱۸٤۲، توماس برچ فری من[1] و هنری تاونزند[2] به بدگری[3] آمدند و کلیسای هیئت مذهبی اسکاتلند زیر نظر عالیجناب هوپ‌ودل[4] در سال ۱۸٤٦ شروع به کار کرد(۱۰۹).

به دشواری می‌توان گفت که هریک از این هیئتهای مذهبی چقدر به تنهایی تحت تأثیر طرح باکستون بودند. ولی‌در نیجریه‌الگوی کارشان کم و بیش از نظر شفاهی از این طرح پیروی می‌کرد. صدها برده آزاد سی‌یرالئون و بعدها از برزیل و هند غربی در دههٔ ۱۸٤۰ و دههٔ ۱۸۵۰ دوباره در نیجریه ساکن‌شدند.

1. Thomas Birch Freeman 2. Henry Townsend
3. Badagry 4. Hope Waddell

این اجتماعات متشکل از آفریقاییان فرنگی‌مآب هیئت سوکلان اصلی هیئتهای مذهبی را در داخل تشکیل می‌دادند. آبه‌ئوکوتا[1] یک چنین اجتماعی بود و مرکز عمدهٔ فعالیتهای هیئتهای مذهبی در داخل شمرده می‌شد. هرچند «مهاجران» آفریقایی رسالتی را که باکستون برایشان قائل بود به انجام نرساندند ولی درعوض راهگشای هیئتهای مذهبی بعداز خود بودند. این مهاجران در طول رود نیز ساکن نشده به سرزمین خود یوروبا[2] بازگشتند و کارهیئتهای مذهبی از همین‌جاشروع شد. ولی سمیوئل کراودر[3] که از بردگان آزاد و نخستین شاگرد کالج فری‌تاون (نخستین مؤسسه فوق‌ابتدایی آفریقای غربی‌در سال ۱۸۲۷) بود، سرانجام در دهۀ ۱۸۵۰ مؤسسه‌ای تجارتی و چندین هیئت مذهبی در سراسر ساحل رودنیجرمطابق با طرح باکستون دایر کرد(۱۱۰).

کراودر در سفر اکتشافی خود در نیجر، در سال ۱۸۵٤، دریافت که به کمک داروی تازه کشف‌شدۀ گنه گنه سفیدپوستان می‌توانند در این منطقه زندگی کنند. این کشف همچنین در کشور را به‌روی تجارت بازکرده و نشان داد که از طریق این رود می‌توان به داخل خاک اصلی راه یافت. اهمیت هیئتهای مذهبی کراودر در نیجر خصوصاً از این نظر بود که به موازات شرکت آفریقای غربی[4] که کراودر در سال ۱۸۶۳ به تأسیس آن کمک کرد، پای انگلیس را نیز برای تجارت به نیجریه بازکردند آنهم در دوره‌ای که مجلس عوام مصراً خواستار عقب‌نشینی انگلیس از سراسر ساحل غربی بجز سی‌یرالئون بود (۱۱۱).

> نظر به اینکه کراودر موفقیت شرکت را شرط حیاتی موفقیت هیئتهای مذهبی نیجر می‌دانست، منابع هیئت را در اختیار آنها گذاشت. اگرچه انبارهای شرکت معمولاً از لحاظ تأسیسات جدا از ایستگاههای هیئت بود و ادارهٔ امورشان نسبت به آن استقلال داشت... شرکت و هیئت نامبرده تشخیص دادند که رشدشان وابسته به یکدیگر است(۱۱۲).

بدین ترتیب فعالیت هیئتهای مذهبی در آفریقا و مدارس وابسته به این هیئتها زادهٔ هدف تمدن بخشی بود و این هدف نه تنها گرویدن به دین جدید را بلکه قبول سازمانهای اقتصادی و اجتماعی جدیدی را نیز دربر می‌گرفت. البته ریشهٔ این سازمانها اروپایی و پیش از هر چیز انگلیسی بود. این هیئتها

---

1. Abeo Kuta 2. Yoruba 3. Samuel Crowther
4. West African Company

می‌کوشیدند تجارت برده را با الهام از اروپا متوقف و تولید کشاورزی را جانشین آن کنند. محصولات کشاورزیی که آفریقاییان می‌بایستی تولید کنند در خدمت نیازهای اروپاییان بود همانطور که تجارت برده نیز در خدمت آنان قرار داشت. لازم است بدانیم که باکستون و معاصرانش در جوامع ضدبرده‌داری، هم افراد عادی و هم هیئتهای مذهبی، برداشتی امپریالیستی از این رسالت تمدن بخش داشتند. اگر چه معتقد بودند که این فرضیه را بدون جبر و عنف می‌توان به انجام رساند(۱۱۳). ایدئالیسم سرمایه‌داری اولیه صریحاً در نوشته‌های باکستون و در سایر آثار این دوره به چشم می‌خورد: اگر تولید و تجارت منفعتی داشته باشد مردم نیز شیوهٔ زندگی خود را تغییر داده و حتی برای استفاده از بازده اقتصادی بیشتر اروپایی خواهند شد. ایدئولوژی سرمایه‌داری آن قدرها از واقعیت بهره داشت (چه در واقع بسیاری از آفریقاییان نیز راه و رسم فرنگ را در پیش گرفتند) که رسالت تمدن بخش تجارت آزاد را تا سال ۱۸۶۱ در لاگوس، در سال ۱۸۷٤ در ساحل طلا و تا دههٔ ۱۸۸۰ و ۱۸۹۰ در سایر نقاط نیجریه جامه عمل بپوشاند.

نه باکستون و نه هیچیک از همفکرانش که طرفدار الغای بردگی بودند منع خرید شکر از کوبا و برزیل را در دستور برنامهٔ لغو تجارت برده در آفریقا گذاشتند. سرمایه‌داران انگلیس بر این عقیده بودند که شکر برزیل برای ادامهٔ جریان سرمایه‌داری این کشور ضروری است و طرفداران الغای تجارت برده نیز با آنان همصدا بودند. لذا از یک سو طرفداران لغو برده‌داری با صاحبان مزارع در هند غربی می‌جنگیدند که برده‌داری را در آنجا متوقف سازند— و در سال ۱۸۸۳ چنین هم کردند— و از سوی دیگر از واردات شکر تولیدی بردگان برزیلی حمایت می‌کردند تا تصفیه‌خانه‌های انگلیسی را از تعطیل‌شدن نجات داده و منافع تجاری انگلیس را در برزیل حفظ کنند:

> باکستون نظری غریب داشت. اگر می‌دید شکر وارداتی به جای صدور می‌بایستی در کشور خودش به مصرف رسد (علیه ورود شکر) رأی منفی می‌داد. ولی تصفیهٔ شکر در برزیل و سپس واردات آن به انگلیس به صورت تصفیه‌شده مستلزم یک سوم نیروی کار بیشتر بود. لذا برای اجازهٔ تصفیه شکر خارجی در انگلیس ماشین‌آلات داخلی انگلیس را جانشین نیروی بردگان در خارج کرده و نتیجتاً به همین نسبت از نیروی کار بردگی کاسته و تجارت برده را از رونق انداخت. پارلمان انگلیس حیرت‌زده مانده

بود که خدا به خیر کند (۱۱۴).

بدین ترتیب راه حل باکستون برای تجارت برده عبارت بود از توجه به سرمایه‌داران انگلیس به دو لحاظ: یکی آنکه فقط اسماً در واردات شکر آنان از برزیل و کوبا مداخله شود— ممکن است قیمت بردگان مختصری به‌دنبال مداخلهٔ انگلیس درکار برده‌داران پرتغالی و اسپانیایی پس از سال ۱۸۴۰ بالا رفته باشد— و دیگر آنکه امکانات گشودن خطوط تازهٔ تجارت با آفریقا را به‌همراه داشت. معذلک از نظرگاه منع تجارت برده، این راه حل فقط می‌توانست اثر ناچیزی در مقایسه با تحریم واردات شکر از مزارعی داشته باشد که در آن از نیروی کار بردگان استفاده می‌شد.

در دورهٔ بین الغای تجارت برده و ادارهٔ مستقیم امور مناطق آفریقا توسط مراکز اروپایی، هیئتهای مذهبی و مدارسشان نقش مهمی بازی می‌کردند. آنان به آفریقا آمده بودند که کفار را به راه راست هدایت کنند و با تمدن آشنا سازند و تجارت برده را در آنجا متوقف سازند. حتی با وجود آنکه هیئتهای‌مذهبی معمولاً تجار را افرادی مبتذل و بی‌خاصیت به حال رفاه آفریقایی می‌دیدند ولی سرنوشت این دو هم از لحاظ نظری (یعنی به عنوان «علاج» تجارت برده) و هم در عمل سخت درهم تنیده بود. آفریقاییان موجب ارتباط هیئتهای مذهبی با سایر اروپاییان از جمله تجار و مقامات رسمی می‌شدند، و هیئتهای مذهبی— حتی آفریقاییهایی چون کراوثر— به اروپاییان انتساب می‌جستند تا به‌آفریقاییان. اگر ورود اروپاییان به نقطه‌ای ممنوع بود مردم هم به هیئتهای مذهبی خصومت می‌ورزیدند و هم به تجار. آشانتی‌ها به تجار اجازهٔ ورود به داخل سرزمین خود را ندادهو‌به هیئتهای‌مذهبی‌نیز اجازهٔ‌ساختن‌مدرسه‌رانمی‌دادند (۱۱۵). در سال ۱۸۶۱ که انگلیسیها لاگوس را مستعمرهٔ خود کردند قبیلهٔ اگبا با از میان بردن هر چیز اروپایی در منطقهٔ خود و مجبور ساختن هیئتهای مذهبی و تجار به ترک محل عکس‌العمل نشان دادند. قیام اگبا اثری به حال آفریقاییان مسیحی و غرب‌زده نکرد.

> اثر کلی [الحاق لاگوس] ایجاد ترس از الحاق احتمالی ایالات اطراف لاگوس، ترس و بدگمانی و خصومت نسبت به هرگونه نفوذ اروپا، چه از سر انساندوستی و چه از لحاظ تجاری و یا نمایندگی سیاسی در این ایالات بود. هرکجا که قبلاً هیئتهای مذهبی را با آغوش باز پذیرفته و خواستار مدرسه و دادو ستد شده بودند مردم با اشاره به لاگوس که مدرسه و تجارت منجر به

الحاق آن شد حرف خود را پس‌گرفتند(۱۱۶). (تأکید از مؤلف).

طی این دوره، اروپاییان و آفریقاییان تقریباً شرایطی همسنگ داشتند. دولتهای اروپایی از درگیری در یک خاک‌گشایی نظامی مستقیم سرباز می‌زدند. هیئتهای مذهبی و تجاری می‌دانستند که استقرار یک ناوگان در طول ساحل به‌آنان کمک خواهد کرد، ولی در داخل خاک اصلی سرنوشت آنها به حسن نیت آفریقاییان بستگی داشت. همچنین رسالت تمدن‌بخشی در این دوره مبتنی بر قبول **اختیاری** ارزشها و هنجارهای اروپاییان توسط آفریقاییان بود؛ مبلغان‌مسیحی می‌کوشیدند به این نیت که برکات اروپایی‌شدن را پیش از شناختن باید به چشم ظاهر دید آفریقاییان را به‌قبول مسیحیت متقاعد سازند. و اگر چه مبلغان اولیه آفریقاییان را به چشم جاهل و خرافه‌پرست می‌دیدند ولی آنها را قابل اصلاح دانسته و عقیده داشتند که چنانچه آموزش ببینند می‌توانند جای خود را در میان «ملتهای متمدن و مسیحی» باز کنند(۱۱۷).

ولی همین ماهیت اختیاری توسعهٔ آموزش و پرورش طی دورهٔ سرمایه‌داری اولیه محدودیتهایی داشت. نخست آنکه اگر قبیله‌ای آموزش هیئتهای مسیحی را نمی‌خواست این هیئتها نمی‌توانستند تبلیغ مذهبی کنند. دوم آنکه حتی اگر رئیس قبیله به مبلغان مسیحی اجازه می‌داد مقری در دهکدهٔ او داشته باشند خدمات آنها خریداری نداشت مگر آنکه آموزش اروپایی فایده‌ای برای اهالی آن دهکده می‌داشت. مثلاً در ساحل‌طلا هیئت بازل در مناطقی فعالیت می‌کرد که کمتر از نقاط ساحلی با اروپاییان تماس داشتند و مبلغان مسیحی در ابتدای کار مجبور بودند مبلغی هم دستی به خانواده‌ها بدهند که فرزندان خود را به مدرسه بفرستند. سوم آنکه آموزشی را که آفریقاییان می‌خواستند با آنچه با کستون و مبلغان مسیحی در سر می‌پروراندند متفاوت بود. فاستر می‌کوشد تا نشان دهد که آفریقاییان **پذیرای** آموزش حرفه‌ای نبودند(۱۱۸). آنها در عوض به‌مدرسه می‌رفتند که انگلیسی را فرا گیرند تا بتوانند به طرز مؤثری با اروپاییان حشر و نشر داشته باشند. در شهرها که به سبب وجود مؤسسات تجاری اروپایی مشاغلی یافت می‌شد برخورداری از آموزش نظری اروپایی برخی از آفریقاییان را صاحب این مشاغل کرد. بعدها با الحاق خاک آفریقا به اروپا، مقامهای اداری در انتظار آموزش نظری بود. ظاهراً مبلغان مسیحی می‌توانستند تمایل آفریقاییان را به آموزش نظری با آرمان تبلیغی خود یعنی «انجیل و خیش» پیوند زنند. مهمترین هدف آن بود که آفریقایی را بر مبنای ارزشها و هنجارهای مسیحی تعلیم دهند و او را از تجارت برده باز دارند. این منظور با آموزش نظری دقیقاً به همان‌نسبت

آموزش حرفه‌ای به دست آمد چنانچه مدارس مسیحی موفق به جلب آفریقاییان نمی‌شدند این هدف اولیه نیز حاصل نمی‌شد.

...به طورکلی نه مبلغان در وضعی بودندکه بتوانند توجه به آموزش و پرورش را مستقیماً جلب‌کنند و نه حکومت؛ و طریقهٔ عمده‌ای که به‌کمک آن بتوان کودکان را به مدرسه کشاند تأمین آن نوع آموزشی‌بودکه به شکل محدودی تقاضا می‌شد. چنانچه یادآور خواهیم شد، این تقاضای موجود اساساً برای آموزش نظری بود(۱۱۹).

ایجاد محدودیت مکانی در راه فعالیت این مبلغان از طرف قبایل متخاصم و غالباً فقدان حمایت شدید از طرف‌حکومت منجر به‌اعمال فشار از طرف هیئتهای مذهبی برای تشدید مداخلهٔ انگلیس در دههٔ ۱۸۶۰ و در دههٔ ۱۸۷۰ شد. در نیجریه آنها در امور لاگوس دخالت‌کرده و بطورکلی الحاق آن را در سال ۱۸۶۱ تأییدکردند.

عکس‌العمل ون[1] درمقابل این الحاق اظهار تأسف از نحوهٔ اجرای خشونت‌بار آن نبود، بلکه می‌کوشید از ازدیاد علائق و نفوذ انگلیس در لاگوس در جهت آرمانهای انساندوستانهٔ هیئت سوء استفاده‌کند (۱۲۰).

درسال ۱۸۶۵ که مجلس عوام پیشنهاد خروج از همهٔ مستعمرات بجز سی‌یرالئون را داد، هیئتهای مذهبی با منابع ذیعلاقهٔ تجاری دست به‌یکی شدند تا از اجرای چنین سیاستی جلوگیری‌کنند. در سال۱۸۷۳ که قبیلهٔ آشانتی برای دستیابی به دریا همهٔ ایستگاههای انگلیسی در خاک فانتی‌ها را به نابودی تهدیدکرد انگلیسیها مستقیماً به آشانتی‌ها حمله‌کرده و سپس تحت‌الحمایه‌ای در ساحل تشکیل دادند. مبلغان مسیحی مصراً خواستار الغای برده‌داری داخلی در مستعمرهٔ جدید بوده و برای تحمیل‌ضوابط و معیارهای اروپایی، نهاد قبیله‌ای را که اهمیت حیاتی برای اقتصاد فانتی‌ها داشت درهم شکستند. اتحاد ایالات آشانتی نیز بر اثر این شکست و تشکیل مستعمرهٔ ساحلی تجزیه شد. همهٔ این موجبات امکانات گسترش تجارت با آشانتی‌ها را از میان برده و دست انگلیس را یکسره برای استعمار بازگذاشت (۱۲۱).

1. Venn

جنگهای یوروبا و آشانتی در دهه‌های ۱۸۶۰ و ۱۸۷۰ نقطهٔ عطفی در تاریخ فعالیت مبلغان مسیحی بود. این جنگها کسب و کار هیئتهای مذهبی را تهدید کرد. برای جلوگیری از این تهدید، هیئتهای مذهبی و تجار که منافع آنها نیز به خطر افتاده بود، متوسل به افزایش مداخلهٔ نظامی و غیر نظامی دولت شدند (۱۲۲). هیئتهای مذهبی نیجریه که به دنبال جنگهای یوروبا فقط در ساحل فعالیت می‌کردند بار دیگر شروع به پیشروی به داخل خاک آفریقا کردند. «مبلغان مسیحی که مدتها پیشاپیش همه قرار داشتند... شروع بـه دنباله‌روی از صاحب منصبان سیاسی می‌کردند» (۱۲۳). در دهۀ بعد، رقابت در آفریقای غربی بر جنبش تبلیغات مذهبی پیشی جست و آن را تحت‌الشعاع نیازهای تجاری و سیاسی انگلیس و فرانسه قرار داد.

به این ترتیب، در نیمه نخست این سده مبلغان مسیحی با اعتقاد بـه اینکه می‌توانند آفریقایی را از یک تاجر برده به یک سرمایه‌دار تبدیل کنند و در این گیرودار از او یک مسیحی بسازند به آفریقا آمدند. تاجر مسیحی گمان می‌برد که می‌تواند بدون مداخلهٔ دولت به کار بهره‌برداری از منابع ثروت خاک و معادن آفریقا پردازد. با وجود سرمایه‌داری بی‌بندوبار نیز به طور اخص موفقیتی نداشت. گرچه به نظر می‌رسید که امکانات بالقوه در همه حال وجود دارد. مبلغان مسیحی آفریقاییان انگشت‌نگاری را در اختیار داشتند، آنهم عمدتاً در نقاط ساحلی شهرها که مرکز تجارت بود و مزایای انگلیسی صحبت کردن و سواد مسیحی داشتن آشکار می‌نمود(۱۲۴). تجارت با آفریقا چنان محدود مانده بود کـه انگلیس و فـرانسه هـیچکـدام عـلاقـهٔ چنـدانـی بـه درگـیری بیشتر بـه طرفداری از جبههٔ واحد تجار و مبلغان مسیحی نداشتند. مقاومت آفریقا در مقابل حملهٔ اروپا به ساحل طلا و نیجریه بقای مناطق اروپایی‌نشین را به مخاطره افکند و رسالت تمدن‌بخشی را از پیشروی بازداشت. مبلغان مسیحی به جای آنکـه اجازه دهند آفریقایی خود سرنوشت خویش را به دست گیرد به انگلیس کمک کردند که حمایت نظامی خودرا از «متمدن کردن» آفریقا هر چه کمتر دریغ ورزد. تا دهۀ ۱۸۸۰، «تقلا برای آفریقا» هم بـه دلایل امنیتی وهم به ملاحظات تجاری شروع شده بود. دوران سرمایه‌داری بی‌بندو بار به سر آمده بود.

مبلغان مسیحی جدیدی که به آفریقا آمدند آفریقایی را چنان نمی‌دیدند که مبلغان چهل سال پیش از آن. این مبلغان دیگر در آفریقا، در حکم «مسافری» نبودند که می‌کوشد جنس خود را به بومیان قالب کند. اروپاییان حالا دیگر فاتح و حامی بوده و از این رو شیوهٔ برخوردشان با آفریقاییان نیز دگرگون شده بود.

همنوعان و برادران ما اگر چه رقابت هم درکار بود جزئی ازطبقهٔ حاکم شده بودند... آفریقاییان مدارس فرنگی دیده، خصوصاً مبلغان مسیحی اطراف نیجر تدریجاً ارج و قرب خود را از دست دادند؛ مبلغان مسیحی اروپا به نیجر آورده شدند و سرانجام کراوثر مجبور به استعفا شد. دههٔ ۱۸۸۰ یک دورهٔ انتقالی و دهه‌ای همراه با اختلافات و احساسات تند نژادی بود (۱۲۵).

با عملی شدن الحاق سیاسی، مبلغان مسیحی دیگر تابع ارادهٔ صاحب‌منصبان مستقر در مستعمرهٔ یاد شده بودند: وظیفهٔ نشر تمدن نقش ثانوی را نسبت به گسترش تجارت و ادارهٔ صلح‌آمیز امور این مستعمره یافت: لوگارد[1] فرماندار مستعمره حاضر نبود موفقیت نمایندگان سیاسی وتجاری را در نیجریه‌شمالی با آزادگذاشتن مبلغان‌مذهبی‌درتبلیغات‌خود علیه‌دین‌اسلام به‌مخاطره اندازد.وی‌با امرای محلی‌قراردادهایی‌بست مبنی‌بر اینکه‌از قوانین‌سرزمین‌تحت‌الحمایه‌اطاعت کنند، از نمایندگان سیاسی انگلیس حمایت نمایند، هیچ‌گونه محدودیتی برای تجار فراهم نیاورند، هیچ‌گونه مالیاتی بدون رضایت انگلیس وضع نکنند، به ساختمان راهها و پادگانها کمک کنند، کلیهٔ حقوق معادن و اراضی غیرمسکون را به پادشاه انگلیس واگذار نمایند، در مقابل انگلیسیها تعهد می‌کردند که از آنان حمایت نظامی کنند و در مذهب آنها دخالت نکنند(۱۲۶).

اگرچه مبلغان مسیحی دیگر در صف مقدم جا نداشتند ولی همچنان به اجرای احکام تربیتی در مستعمرات انگلیس مشغول بودند. در مستعمرات فرانسه به استثنای داهومی‌و ماداگاسکار آفریقاییان اکثراً به مدارس دولتی می‌رفتند.با ورود استعمار مستقیم، خود مواد و برنامهٔ درسی مدارس تغییر چندانی نکرد. انگلیسیها به تدریج تعداد بیشتری از مدارس مبلغان مسیحی‌را تقویت می‌کردند تا کیفیت‌آموزش را زیر نظر داشته باشند. به‌طورکلی اقبال آفریقاییان به‌آموزش نظری حتی پس از تحمیل مستقیم ساخت سیاسی انگلیس و فرانسه بر مناطق مختلف آفریقا بالاتر گرفت. نیل به مقامات‌بالاتر ومشاغل پردرآمدتر مثل گذشته موکول به دانستن یک زبان اروپایی و جذب شدن به فرهنگ اروپا بود. این مهارتها را مدارس تعلیم می‌دادند.

---

1. Lugard

جدول ۲

نیجریهٔ جنوبی:

شماره محصلان از نظر درصد جمعیت واقع در سن مدرسه، برحسب ایالت، ۱۹۲۱ و ۱۹۳۱

ایالت	۱۹۲۱	۱۹۳۱
منطقهٔ غرب:		
لاگوس و کلنی	۲۸/٤	۳۹/۵
آبه ئوکوتا	٦/۳	۷/٤
بنین	٤	۱۰/۳
ای‌جه‌بو	۱٦/۷	۱۳
اوندو	٤/۸	۷/۳
اویو	۲/۳	٤/٤
واری	٦/۲	۱۰/٤
منطقه‌شرق:		
کالابر	۲۰/٤	۳۰/۲
اوگوجا	۲/۳	۱/۵
اونیت‌شا	۹/۳	۱۱/۸
اووری	۵/۵	۱۳/۵
کامرون انگلیس	۱/۸	۱۰/٤
کل ایالات	۹/۲	۱۲/۵

مأخذ:

David Abernethy, *Political Dilemma of Popular Education* (Stanford: Stanford University Press, 1969), P.37.

جدول ۳

ساحل طلا :
درصد جمعیت باسواد شش کلاس خوانده یا بیشتر درسال ۱۹۴۸

منطقه	ضابطه III یا بیشتر
سراسر ساحل طلا	٤
(۱) کلنی	٥/٨
اکرا	۱۲
اکواپنیم— لوابن جدید	۱۱/۳
(۲) آشانتی	۳/۹
کوماسی	٤/٧
(۳) اراضی شمال	۰/۲
(٤) شهرهای بزرگ	
اکرا	۱۷/۸
کوماسی	۱۰/٥
ساحل کیپ	۲٤/۹

مأخذ: Philip Foster, *Education and Social change in Ghana* (London: Routledge & Kegan Paul, 1965), P.118.

تا دههٔ ۱۹۲۰— پس از گذشتن بیش از یک نسل حکومت مستقیم اروپا در آفریقای غربی— تقریباً همه آفریقاییان مدرسه دیده درشهرها زندگی می‌کردند. در مناطق زیر نفوذ فرانسه، این امر زادهٔ سیاستهای مبتنی بر مرکزیت اداری و آموزشی فرانسه بود: قدرت و سلطه به دو قطب تجزیه شده و فرانسویان فرزندان نخبگان قوم را به شهرهای مرکزی می‌آوردند تا در آنجا آموزش ببینند (نگاه کنید به مبحث بعد دربارهٔ جذب و تحلیل). ولی حتی در مناطق تحت ادارهٔ انگلیس که از مرکزیت کمتری برخوردار بودند هر چقدر منطقه‌ای دورتر از مراکز اصلی نفوذ انگلیس قرار داشت از گزند آموزش فرنگی نیز مصونتر می‌ماند (نگاه کنید به جدولهای ۲ و ۳). میزان ثبت نام محصلان نیز پیش از دههٔ ۱۹۳۰ بسیار پایین بود یعنی حدود یک سوم جمعیت واقع در سن مدرسه در مناطقی چون لاگوس و ۱۰ درصد جمعیت واقع درسن مدرسه در نیجریهٔ جنوبی (نگاه کنید به جدول ۲). در ساحل طلا این نسبت حدود ۹ درصد جمعیت واقع در سن مدرسه درسال ۱۹۳۰ می‌شد.

جدول ۴

ساحل طلا :

محصلان مدارس ابتدایی و متوسطه، ۱۸۹۰ تا ۱۹۵۰

سال	تعداد محصل (الف)	کل تعداد محصل (ب)	تعداد تقریبی جمعیت واقع در سن مدرسه آموزش ابتدایی (به‌هزار)(ت)	تعداد کل محصلان به‌عنوان نسبت جمعیت واقع در سن مدرسه
۱۸۹۰—۹۱	۵،۰۷۶ (۳،۶۴۱) (ب)	—		
۱۸۹۵—۹۶	۱۱،۲۰۰ (۸،۵۵۸) (ب)	—		
۱۹۰۰	۱۱،۹۹۶ (۸،۹۱۱) (ب)	—		
۱۹۱۱	۱۸،۶۸۰	—		
۱۹۲۰	۲۸،۶۲۲	۴۲،۳۳۹	—	
۱۹۳۰	۴۲،۴۴۵	۵۴،۱۵۱ (ث)	۶۳۰	۹
۱۹۴۰	۶۲،۹۴۶	۹۱،۰۴۷ (ث)	۷۰۰	۱۳
۱۹۴۵	۷۴،۱۸۳	۱۴۳،۳۱۲	۷۳۰	۲۰
۱۹۵۰	۲۰۹،۳۰۳	۲۸۱،۰۲۰ (ث)	۸۴۸	۲۳

(الف)ـ فقط شامل مدارس دولتی و نیمه‌دولتی.
(ب)ـ حد متوسط شاگردان مدرسه‌رو در داخل پرانتز
(پ)ـ شامل محصلان مؤسساتی است که کمك بلاعوض نمی‌گرفتند.
(ت)ـ به‌عنوان ۲۰ درصد کل جمعیت. کل جمعیت از تخمینهای سال ۱۹۳۷ (۳،۳۷۵ نفر) مندرج در سالنامهٔ جمعیتی سازمان ملل و تخمین مربوط به سال ۱۹۵۰ (۴،۲۴۱،۰۰۰ نفر) مندرج در (ص۱۱۷) کتاب فاستر گرفته‌شده است. همانطور که فوستر یادآور می‌شود سرشماری سال ۱۹۴۸ احتمالاً کل جمعیت ساحل طلا را کم برآورد کرده است. تخمین خود ما از جمعیت واقع در سن مدرسه که ←

درسال ۱۹۲۰ شمارهٔ افرادی که در مدارس متوسطه ساحل طلا نامنویسی کردند ۲۰۰ نفر و در سال ۱۹۳۰، ۶۰۰ نفر بود (نگاه کنید به جدول ٤). در مناطق تحت ادارهٔ فرانسویان وضعیت از این نیز بدتر بود (نگاه کنید به جدول ٥)، زیرا نظام آنها شمارهٔ محصلان مدارس را اکیداً زیر نظر می‌گرفت. در سال ۱۹٤۶، دو کالج فرانسوی واقع در آفریقای غربی فرانسه که لیسه[1] خوانده می‌شدند مجموعاً ۱۷٤ شاگرد داشتند.

> تا سال ۱۹٤٥ تحصیلکردگان آفریقای غربی فرانسه علاوه بر ۲۰۰۰ یا رقمی در این حدود فارغ التحصیل مدرسهٔ ویلیام[2] واقع در پونتی[3] و مدرسه پزشکی، شامل چند حقوقدان و دامپزشک که از فرانسه آمده بودند و یک استاد آفریقایی که شهرتی به حق داشت و در جوئل[4] زاده شده ولی مدتها در فرانسه اقامت گزیده بود—یعنی همان رئیس جمهور آینده که سنگور باشد— می‌شد (۱۲۷).

بنابر این ،گسترش آموزش رسمی در آفریقای غربی تابع صنعتی شدن نبود، بلکه زادهٔ نفوذ تجاری و فرهنگی اروپا بود. حتی در دههٔ ۱۹٥۰ هم آفریقای غربی انگلیس و هم آفریقای غربی فرانسه همهٔ مصنوعات خود (بجز کالاهای مصرفی تولیدشده در داخل را که پاسخگوی نیازهای سنتی بود) را در مقابل کاکائو، طلا، روغن‌خرما،بادام زمینی و سایر محصولات اولیه وارد می‌کردند. فاستر یادآور می‌شود که در مناطق روستایی، آموزش رسمی تابع گسترش تولید محصولات قابل تبدیل به نقد[5] و در مورد ساحل طلا تابع رونق کشت کاکائو بود (۱۲۸). ولی آموزش رسمی در مناطق روستایی محدود بود. آموزش اروپایی

عبارت است از ۲۰ درصد نیز احتمالاً پایین است. کل تعداد نامنویسی شده نمایندهٔ تعداد محصلان مدرسه‌رو نیست، لذا درصد جمعیت واقع در سن مدرسه که به مدرسه نیز می‌روند احتمالاً خیلی بالا تخمین زده شده است.

(ث)ـ کل تعداد نامنویسی شده در مدارس متوسطه ۶۰۰ نفر درسال۱۹۳۰، ۲۶۰۰ نفر در سال ۱۹۴۰ و ۶۲۰۰ نفر در سال ۱۹۵۰ بود. بنابر این کل نامنویسی در مدارس متوسط بخش کوچکی از کل نامنویسی تحصیلی است.

مأخذ: جدولهای ۲، ۳ و ۵ کتاب نامبردهٔ فوستر.

1. Lycée 2. Ecole Normale William 3. Ponty 4. Joal
5. Cash_Crop Production

جدول ۵

آفریقای غربی فرانسه : نامنویسی مدارس برحسب سطوح تحصیلی ۱۹۳۶-۱۹۳۷ و ۱۹۴۸-۱۹۴۹ (الف)

۱۹۳۶—۱۹۳۷

سطوح تحصیلی	پسران	دختران	کل	جمعیت محلی واقع در سن مدرسه در سال ۱۹۳۶ (ب) ۶ - ۱۴ ساله	درصد ابتدایی (پ)
۱. تعداد کل در مدارس ابتدایی دولتی	۴۹،۲۰۴	۵،۷۰۵	۵۴،۹۰۹	۲،۴۵۰،۰۰۰	۲۰۲ (ت)
الف. مدارس ابتدایی روستایی	۲۳،۴۶۵	۱،۴۶۶	۲۴،۹۳۱		
ب. مدارس ابتدایی منطقه‌ای	۱۸،۹۳۵	۳،۰۰۶	۲۱،۹۴۱		
پ. مدارس ابتدایی شهری	۶،۸۰۴	۱،۲۳۳	۸،۰۳۷		
۲. راهنمایی	۵۷۱	۱۱	۵۸۲		
۳. متوسطه (نظری)	۵۷۸	۲۶۵	۸۴۳		
متوسطه (فنی)	۷۷۸	—	۷۷۸		

←

(الف)ـ شامل سنگال و داکار، سودان، موریتانی، گینه، ساحل‌عاج، داهومی و نیجر. بیش از یك پنجم کل محصلان ابتدایی در سال تحصیلی ۱۹۴۸ ـ ۱۹۴۹ در سنگال و داکار بودند.

(ب)ـ به عنوان ۱۶/۷ درصد کل جمعیت تخمین زده شده است.

(پ)ـ کل رقم ابتدایی تقسیم بر جمعیت واقع در سن مدرسه.

(ت)ـ شامل محصلان مدارس ابتدایی خصوصی نمی‌شود (تاریخهای مربوطه در دسترس نبود).

مأخذ: *Annuaire Statistique de L'Afrique Occidentale Francaise*, 1949.

→

۱۹۴۸—۱۹۴۹

جمعیت محلی واقع در سن مدرسه در سال ۱۹۴۸ (ب)

سطوح تحصیلی	پسران	دختران	کل	۶ - ۱۴ ساله	درصد ابتدایی (پ)
۱. تعداد کل در مدارس ابتدایی دولتی	۸۸،۲۶۵	۱۶،۱۸۴	۱۰۴،۴۴۹		
تعداد کل در مدارس ابتدایی خصوصی	۲۳،۱۵۲	۹،۵۵۷	۳۲،۷۰۹		
تعداد کل درمدارس ابتدایی	۱۱۱،۴۱۷	۲۵،۷۴۱	۱۳۷،۱۵۸	۲،۷۴۶،۰۰۰	۵
۲. متوسطه					
نظری	۲،۴۴۱	۳۸۰	۲،۸۲۱		
کالجهای پیشرفته	۱،۱۶۹	۱۷۶	۱،۳۴۵		
مدارس معمولی	۱،۲۰۳	۱۵۴	۱،۳۵۷		
فنی	۴۸۳	—	۴۸۳		

بیش از همه جا در مناطق شهری که بیشترین تماس را با اروپاییان داشتند خواستار داشت. ظاهراً در مناطق انگلیسی‌نشین که آموزش و پرورش به‌مراتب وسعت بیشتری داشت باسواد شدن حتماً به معنای برخوردار شدن از یک شغل اروپایی نبود؛ شرط لازم برای دستیابی به مؤسسات اروپایی بود ولی شرط کافی آن به حساب نمی‌آمد. تحصیلات، وجه تمایز سردم فرنگی‌مآب و سردم آفریقایی و قدیمی بود. سواد عمدتاً وسیله‌ای برای قشربندی اجتماعی بود هر چند لازمهٔ رسیدن به بهترین مشاغل نیز بود. در آفریقای فرانسه، به سبب نظارت شدید فرانسویان بر آموزش و پرورش رابطهٔ متقابل میان آموزش اروپایی و مشاغل ممتاز به مراتب بیشتر بود.

اصلاحات آموزشی در آفریقای غربی محدود و نادر بود. مدارس استعماری فرانسویان شیوه‌های نظام مرکزی فرانسه را به کار می‌بستند. مدارس انگلیسی به ویژه در بخش غیر وابستهٔ نظام آموزشی مرکزیت به‌مراتب کمتری داشت و بیشتر برای پاسخ به نیازهای بومی ایجاد می‌شد. دفتر مستعمرات انگلیس هیچ فکر کلی تازه‌ای به حال آموزش و پرورش بین سالهای ۱۸۴۷ تا ۱۹۲۵ نکرد.

نتایج حاصل از چنین تجدید نظری که سرانجام نیز به‌عمل آمد شباهت بسیار نزدیکی به تعبیر اولیه سال ۱۸۴۷ داشت که مبتنی بر برداشت باکستون از نقش اقتصادی آفریقاییان بود (۱۲۹). خط مشی سال ۱۹۲۵ تصدیق می کرد که دروس مدارس آفریقایی منطبق بر اوضاع و احوال آفریقا نیست و لذا تغییراتی در آموزش تاریخ و سایر موضوعهای اجتماعی در سطح ابتدایی گنجاند. ولی مدارس متوسطه که برگزیدگان جدید آفریقا را تعلیم می‌دادند پس از سال ۱۹۲۵ همچنان انگلیسی باقی ماندند و ظاهراً خود آفریقاییان نیز مثل سابـق خواستار تحصیلات نظری اروپایی بودند تا آنها را همتراز اربابان انگلیسی‌شان گرداند.

انطباق و همانندسازی

همین که انگلیس و فرانسه آفریقای غربی را به‌قلمرو خویش الحاق کردند سیاستهای آموزشی را نیز در مناطق تحت حاکمیت خود زیر نظر گرفتند. سیاست استعماری فرانسه را معمولاً به‌عنوان یک سیاست «همانندساز»[1] یعنی سیاستی که آفریقاییان را وادار به همسازی با تعلیمات سخت متمرکز فرانسوی، استفاده از همان دروس و زبـان متداول در فـرانسه می کرد می‌شناسند. گفته می‌شود که مفهوم جذب از یک سنت فرانسوی «عدالت» در آموزش و پرورش گرفته شده‌است که به‌معنای نحوهٔ رفتار وقضاوت متساوی در بارهٔ دانش‌آموز، صرفنظر از آفریقایی‌بودن یا فرانسوی بودن او و صرفنظر از تعلق او به این یا به آن قبیله است. بنابراین تمام آفریقاییان که به مدرسه می‌رفتند باسواد می‌شدند که «فرانسوی سیاه» شونـد. از سوی دیگـر سیاست انگلیس بـه عنوان سیاستی «انطبـاقی»[2] مشخص می‌شود، سیاستی که از گزارش باکستون (نگاه کنید به صفحات پیش)، گزارش کمیتهٔ آموزش وپرورش شورای پرایوی[3] برای ادارهٔ مستعمرات در سال ۱۸۴۷ (۱۳۰) و گـزارش ۱۹۲۲ و ۱۹۲۵ فلپس ـ استوکـز[4] (۱۳۱) مایه گـرفت. انگلیسیها عقیده داشتند که آفریقایی را باید تغییر و تبدیل داد وآموزش وپرورش وسیلهٔ این تحول خواهد بود. ولی قـرار نبود که آفریقایی انگلیسی شود، بلکـه برعکس به او می‌بایستی آموزش داد تا به اقتضای مصلحت انگلیسیها در شرایط محلی آفریقا، در حال و یا در آینده یک کشتگر شود. تا دهـهٔ ۱۹۲۰ ایـن نظر سدهٔ نوزدهمی که تحت تأثیر سیاهان آمریکایی چون سمیوئل چپمن آرمسترانگ[5]

1. dissimilationist 2. Adaptive 3. Privy
4. Phelps_Stokes 5. Samuel Chapman Armstrong

و بوکر واشینگتن[1] که روش آموزشی مشابهی را در جهت نیازهای سیاهان آمریکا تجویز می‌کردند پیچیده‌تر شد:

> آموزش و پرورش بایستی با ذهنیات، گرایشها، حرفه و شغل و سنتهای مردم مختلف انطباق یابد، تا جایی که ممکن است تمامی عناصر صحیح و سالم موجود در بافت زندگی اجتماعی آنان را حفظ و نگهداری کند و در صورت لزوم به عنوان عامل رشد و تکامل طبیعی آنان را با تغییرات حاصل در اوضاع و احوال و افکارسترقی وفق دهد (۱۳۲).

تفاوت سیاستهای آموزشی انگلیس و فرانسه زادهٔ تفاوت در سیاستهای استعماریشان نبود بلکه حاصل تفاوت در نظامهای مبتنی بر شهرهای مرکزی خود آنان بود. در هردو مورد، ساختهای اساسی این نظام بر آفریقا تحمیل شد. با این حساب هر دو سیاست «همانندساز» بودند زیرا آفریقائی را وادار به آموختن در قالب یک ساخت آموزشی اروپایی وارداتی می‌کردند (۱۳۳). نظام فرانسوی به سبکی که در فرانسه وجود داشت، نظامی سخت مرکزیت‌یافته بود؛ این نظام آموزش نظری را در اختیار نور چشمیهای بزرگان آفریقا و آموزش حرفه‌ای را در اختیار فرزندان طبقات پایین می‌گذاشت. به این آموزش و پرورش از طرف دولت کمک مادی می‌شد و شمارهٔ فارغ‌التحصیلان باز هم مثل آنچه در فرانسه‌رایج بود شدیداً مراقبت می‌شد تا از مشاغل موجود برای افراد باسواد تجاوز نکند (۱۳٤). همانطورکه قبلاً دیدیم، شمارهٔ این فارغ‌التحصیلان درآفریقای غربی فرانسه ناچیز بود.

نظام آموزشی انگلیس در آفریقا نظیر نظام آموزشی خود انگلیس، سخت غیر متمرکز و مبتنی بر مفهوم آموزش رسمی به عنوان مزیتی بود که «می‌بایستی به‌طور خصوصی کسب کرد و یا وظیفه‌ای که می‌باید انفراداً به‌انجام رساند» (۱۳٥).نتیجهٔ آن وجود نظامی متشکل از مؤسسات خصوصی‌بود که از طرف‌دولت حمایت شده ولی عمدتاً متکی بر تأمین مالی از طرف خودشان از طریق شهریه، بود. اگر چه بر مؤسساتی که کمک بلاعوض می‌گرفتند نیز نظارت عمومی از طرف دولت می‌شد ولی این نظارت آنقدرها نبود که مثل‌مناطق فرانسوی حد و حصری برای شمارهٔ فارغ التحصیلان قائل شود.نظام غیرمتمرکز انگلیسی طرفداران بیشتر در میان اهالی داشت تا نظام فرانسوی. جالب این‌جاست که سیاست استعماری

1. Booker T. Washington

انگلیس فلسفه‌اش آموزش حرفه‌ای برای آفریقاییان بود ولی نظر به خواست اهالی اکثراً آموزش نظری را رایج کرد، (۱۳۶) و فرانسویان که به عنوان بانیان تحصیلات نظری و همانندساز شناخته شده‌اند در واقع آموزش حرفه‌ای را در آفریقا اشاعه دادند همان‌طور که در کشور خودشان کردند.

در هر دو نظام، وجود مشتی مستعمره‌چی اروپایی در مسند قدرت بود که آیندهٔ تحصیلی و شغلی آفریقاییان را در مدارس تعیین می‌کرد. تلاشهایی که با گذاردن آموزش نظری کمتر یعنی وسیلهٔ رسیدن آفریقایی به مشاغل نوع اروپایی در اختیار او به منظور ایجاد تمایز میان آفریقایی و اروپایی به‌عمل آمد با مقاومت خود آفریقاییان روبرو شد، هر دو نظام دست آخر آفریقایی را یک باسواد غیر حرفه‌ای تحویل می‌دادند ولی دلایلشان متفاوت بود. تمایل هر دو نظام این نیز بود که شمارهٔ افراد مدرسه‌رو را محدود سازند: فرانسویان با استفاده از برنامه‌ریزی و نظارت آگاهانه و انگلیسیها از طریق نوعی نظارت بر مدارسی که کمک دولتی می‌گرفتند، و بیشتر از طریق وضع شهریه برای مدارس، به امید آنکه بتوانند از نظر مالی خود کفا باشند. شهریهٔ این مدارس نیز مثل مدارس هندی آنقدر بالا بود که اکثر محصلان حتی تحصیلات ابتدایی را نیز نیمه کاره می‌گذاشتند. در مستعمرات انگلیس، بخش بزرگتری از کودکان واقع در سن مدرسه به مدرسه می‌رفتند و توزیع آموزش— دست کم در شهرها— پراکنده‌تر بود تا در آفریقای غربی فرانسه. معذلک، همچنانکه از ارقام ما در صفحات پیش بر می‌آید آموزش و پرورش در سراسر آفریقای غربی در شهرهای بزرگ متمرکز شده و درصد افراد باسواد در دههٔ ۱۹۳۰ پایین بود.

جمع‌بندی

آفریقای استعمار شده توسط قدرتهای سرمایه‌داری و نه قدرتهای تجاری پا به سدهٔ هیجدهم گذاشت. آرمان‌گرایی سرمایه‌داری اولیه نتوانسته بود آفریقا را به صورت زائده‌ای مفید برای اروپا درآورد. منابع ذیعلاقهٔ محلی (مبلغان‌مسیحی، تجار و پادگانهای استعماری) و رقابت جهانی میان کشورهای امپریالیستی‌موجود (بریتانیای کبیر) و نوظهور (فرانسه‌و آلمان) دستگاه اداری اروپا را به کار انداخته بود تا آفریقای غربی را نه با لطائف‌الحیل که از سر زور به سرزمین خود منضم سازند. شصت سال بعد، بخش اعظم آفریقا گرچه از لحاظ سیاسی استقلال داشت ولی از نظر اقتصادی به استعمارگران سابق وابسته بود.

آموزش رسمی منجر به پیدایش گروهی برگزیده شد که اصل و نسب آنها

در مستعمرات انگلیس ازگروههای غیر برگزیده گذشته و در مستعمرات فرانسه از برگزیدگان قدیمی. این گروه ممتاز جدید راه و رسم فرنگ را آموخته و اغلب به ملاحظهٔ پاداشی که نصیبشان می‌ساخت یکسره بدان تن در می‌دادند. بسیاری از نویسندگان و سیاستگران اروپایی و آمریکایی نیز رشد جنبشهای ملی‌گرایی را در آفریقا (همچنین در هند) به آموزش رسمی نسبت می‌دهند:

> علت ناآرامی و تمایل به استقلال، آنچنانکه در هند و در مصر دیده می‌شود آن است که ما ارزش آزادی و آزادیخواهی را که قرنها برای این مردم ناشناخته بوده است بدانها آموخته‌ایم. این نارضایی آنها خود مقیاس ترقی‌شان است(۱۳۷).

فوستر و آبرنتی[1] نیز به شکل غیر مستقیمتری همین نظر را دارند. آموزش و پرورش استعماری عواقب غیر منتظره‌ای برای اروپاییان داشت و آن ترویج ملی‌گرایی بود: « در هر حال بارزترین عواقب آموزش و پرورش استعماری غیرمنتظره بود: برکناری حکومت استعماری(۱۳۸)»، این نظرگاه تصدیق می کند که آموزش و پرورش ابزار امپریالیسم و تلاشی برای برقراری سلطهٔ تجاری و یا تحکیم قدرت استعماری در مستعمرات از طریق ایجاد طبقه‌ای دلال و واسطه است. معذلک چون آموزش رسمی ماهیتاً آزادیبخش است **نمی‌توان** از آن به‌طرز مؤثری برای استعمار مردم و ایجاد گروهی ملی‌گرا و مخالف با سلطهٔ اروپاییان استفاده کرد، استدلال آنها چنین است که این موضوع همراه با نقش آموزش رسمی در آماده کردن آفریقاییان برای تجدد اساسیترین آثار **مثبت** آموزش استعماری اروپا به‌شمار می‌روند.

واقع آن است که قرائن نشان نمی‌دهد آموزش و پرورش فرنگی ارزش آزادی و رهایی از استعمار اروپایی را حتی ناآگاهانه آموخته باشد. این عقیده به مراتب معقولتر است که آفریقاییان **صرف‌نظر** از آموزش فرنگی در برابر استعمار سرسختی نشان دادند. داستان مقاومت آفریقای غربی در برابر اروپا در سدهٔ نوزدهم و اوایل سدهٔ بیستم داستان جنگهای محلی و پردامنهٔ افراد قبایل مدرسه‌ندیده‌ای است که استقلال خود را نه تنها از یوغ اروپا بلکه نسبت به سلطهٔ دیگر آفریقاییان گرامی می‌داشتند (۱۳۹). این احساس استقلال را اروپاییان به آفریقا نیاوردند. در دههٔ ۱۹۲۰، دههٔ ۱۹۳۰ و دههٔ ۱۹٤۰ که جنبشهای ناسیونالیستی در آفریقا دامن گرفت، جنگ علنی با انگلیسیها و فرانسویان فقط یک یا دونسل را دربر می‌گرفت.

1. Abernethy

آموزش و پرورش رسمی سنتی برگزیده جدید به وجود آورد که بتوانند با اروپاییان کنار بیایند. این گروه جدید رهبری توده‌های مردمی را که مخالف **سلطه و حاکمیت اروپائیان** بودند به دست آوردند. هم اینها بودند که مقاومت قبایل و گروهها در برابر اروپاییان را به مقاومت «سلی‌گرا» تبدیل کردند. ممکن است مدرسه از این لحاظ رهبران جدید را نسبت به اسلاف کمتر اروپایی‌شده‌شان خطر بزرگتری برای سلطهٔ اروپا کرده باشد ولی همین مدرسه از آنها افرادی فرنگی‌مآب‌تر ساخت که آمادگی بیشتری به رفع و رجوع کردن خواستهای تودهٔ مردم به خلع ید از اروپاییان داشتند (۱۴۰). اگرچه آموزش رسمی احتمالاً در کوتاه‌مدت به‌ویژه در دورهٔ پس از جنگ‌جهانی دوم حکم داغ لعنت را برای فرانسه و انگلیس داشته است ولی در درازمدت آموزش فرنگی ارزشهای آزادی و آزادی‌خواهی «معقولی» پدید آورد که زادهٔ شیوه‌های سلوك جاافتادهٔ اروپاییان بوده و بسا که منجر به وابستگی فرهنگی و اقتصادی مدام به کشورهای استعماری سابق می‌شد. مدرسه در مقام سابه‌ازایی برای مقاومت توده‌های بیسواد دربرابر استعمار، دین خود به انگلیس و فرانسه را به خوبی ادا کرد.

یادداشتها

۱. درسال ۱۸۵۷ شورش بزرگی در ارتش هند درهم شکسته شد.

۲. فرانسویان کوشیدند سیاست مشابهی را در الجزایر و بعدها در سنگال و مستعمرات خود در آفریقای غربی درپیش گیرند: در پایان سدهٔ نوزدهم انگلیسیها مبلغان مسیحی را دوباره و این‌بار از شمال نیجریه که مسلمان‌نشین بود اخراج کردند. در سراسر این چهار نقطه یعنی هند، الجزایر، آفریقای غربی فرانسه و نیجریهٔ شمالی، کلیسا و دولت‌قویاً برخورد داشتند.

3. Michael Barratt Brown, *After Imperialism* (New York: Humanities Press, 1970), p.29.

4. Barrington Moore Jr., *Social Origins of Dictatorship and Democracy* (Boston: Beacon Press, 1968), p.319.

۵. همان‌کتاب، ص ۳۲۸-۳۲۹.

۶. همان‌کتاب، ص ۳۲۳.

7. Ram Kirishna Mukherjee, *The Rise and Fall of The East India Company* (Berlin: Deutcher Verlagder Wissen Schaften,

1958), p.221.

8. R. C. Dutt, *The Economic History of India*, Vol. I. (London: Routledge and Kegan Paul, 1950), p.24.

۹. کتاب موکرجی، ص ۳۵۱.

۱۰. همان کتاب، ص ۳۵۳.

۱۱. برای آگاهی از این نظر نگاه کنید به کتاب براون، ص ۴۴-۴۸.

12. James Mill and Horace Hayman Wilson, *History of British India* (London: J. Madden, 1848), I: 385.

13. Karl Marx, "The East India Company", New York Tribune, 11 July 1853.

نقل از کتاب موکرجی، ص ۴۰۴-۴۰۶.

14. Syed Nurullah and J. P. Naik, *A History of Education in India* (London: Macmillan, 1951), pp. 60-61.

۱۵. نخستین هیئت مسیحی شناخته شده کار خود را در سال ۱۷۰۶ در **مدرس** شروع کرد. در این جا، هیئت مسیحی دانمارکی موسوم به **زیگن بالگ** (Ziegen balg) کار تبلیغات مذهبی را در **ترنکبار** (Tranquebar) آغاز کرد. (هیئتهای مسیحی دانمارکی چون خود دولت دانمارك هیچ جای پا و یا رابطهٔ تجاری درشبه قاره نداشت با حمایت و تشویق فعالانهٔ شرکت هند شرقی کار می کردند.) **زیگن بالگ** درسال ۱۷۱۳ مطبعه‌ای در **تامیل** دائر و اقدام به چاپ انجیل به زبانهای بومی و پرتغالی کرد. در سال ۱۷۶۰ یك دانشسرای تربیت معلم تأسیس و سال بعد دو مدرسهٔ خیریه یکی برای کودکان پرتغالی و دیگری برای کودکان هندی افتتاح شد. مدارس عموماً در طول این خطوط انگلیسی و هندی پراکنده بودند. در حدود سال ۱۷۱۷ **گروندلر** (Grundler) در **مدرس** شروع به تأسیس «مدرسه‌ای به زبان پرتغالی در شهرك سفیدپوست نشین و مدرسه‌ای به نام **مالابر** (Malabar) در شهرك سیاهپوست نشین» کرد. نقل از کتاب نامبرده از **نورالله و نایک**، ص ۶۲. **کلایو** از یك هیئت مسیحی دانمارکی دیگر به نام **کیرندر** (Kiernader) دعوت کرد که با شرکت مزبور به همکاری بپردازد؛ وی درسال ۱۷۸۵ مدرسهٔ خیریه‌ای در **کلکته** بنا نهاد. تا سال ۱۷۸۵ هیئت مذهبی دیگری به نام **شوارتز** (Schwartz) سه مدرسه به نام **تانجور** (Tanjore)، **رمناد** (Ramnad) و **شیوگانگا** (Shivganga) تأسیس کرد که در این مدارس با مساعدت نمایندهٔ شرکت هند شرقی **جان سالیوان** به کودکان هندی

انگلیسی می‌آموختند. **سالیوان** اظهارنظر کرد که امیدوار است این مدارس «کمك به‌تفاهم میان شرکت و مردم» کرده و «هرنوع رابطه‌ای را میان آنان تسهیل کند.» این مدارس مقاصد دینی علنی نداشته لذا شدیداً از طرف شرکت حمایت می‌شدند (شرکت همیشه در خصوص اینکه مبادا تبلیغ دینی منجر به ایجاد خصومت شود احتیاط می‌کرد). حتی مدیران شرکت اعطای یك کمك بلاعوض را برای این کار تصویب کردند: «فایده و اهمیت ایجاد ارتباط آزاد و مستقیم با اهالی، که طی جنگ اخیر به‌طرز معقولی در هند تجربه شده است و آشنایی آنان با زبان انگلیسی که‌مؤثر‌ترین وسیلهٔ تحقق این هدف مطلوب است... مؤسساتی را که برای ایجاد حسن‌نیت متقابل درنظر گرفته شده‌اند قویاً تأیید می‌کنیم؛ برای روشن‌کردن اذهان بومیان و برانگیختن احساس اعتبار و احترام به‌ملت انگلیس از راه آشناساختن آنان با خصائص عمدهٔ حکومت خود که اینچنین به‌نفع حقوق نوع بشر و سعادت اوست... لذا ما دستور می‌دهیم که به چنین مدارسی مبلغ ۲۵۰ پاگودا به‌ترتیب بابت مقرری سالیانه پرداخته خودمان را راضی‌کنیم به‌اینکه سرمشق ما شاهزادگان محلی را به‌اتحاد با ما برای انجام‌کارهای خیر مشابه و پردامنه‌تری تهییج کند. (همان‌کتاب، ص ۶۳).

16. M. N. Sirinivas, *Social Change in Modern India* (Berkeley, Calif.: University of California Press, 1963), pp. 59-60.

۱۷. کتاب نورالله و نایك، ص ۶۵.

۱۸. کتاب موکرجی، ص ۴۱۹.

19. B. K. Boman - Behrman, *Educational Controversies in India* (Bombay: Taraporewalla Sons & Co., 1943), pp. 236-37.

20. J. N. Farquar, *Modern Religious Movements in India* (London: Macmillan, 1919), pp.8-12.

۲۱. کتاب موکرجی، ص ۳۲۱.

22. A. P. Howell, *Education in British India, Prior to 1854, and in 1870-71* (Calcutta, 1872), p.1.

۲۳. معذلك يك ناظر اروپایی همراه با کمك مالی به‌مدرسه فرستاده شد.

۲۴. کتاب نورالله و نایك، ص ۵۸-۵۹.

۲۵. کتاب بومن - برمن، ص ۴۹۹.

۲۶. همان‌کتاب، ص ۳۱.

۲۷. کتاب نورالله و نایك، ص ۷۲.
۲۸. کتاب موکرجی، ص ۴۳۱.
29. M. N. Das, *Studies in the Economic and Social Development of India 1848 - 56* (Calcutta: Mukhopadhyay, 1959), p. 205.
۳۰. کتاب بومن-برمن، ص ۵۴۰.
۳۱. همان‌کتاب، ص ۵۲۶.
۳۲. کتاب نورالله و نایك، ص ۱۹۲.
۳۳. وی درسال ۱۸۱۶، کالج انگلیسی-هندوی ویدیالیا (Vidyalya) را در کلکته تأسیس کرد.
۳۴. در واقع اکثر تغییرات قبلاً و بیش‌از ورود مکاولی داده شده بود؛ روندهای اقتصادی و سیاسی دیرزمانی بود که در هند جریان داشت ـ آنچه وی‌کرد این بود که به‌جریانهای مزبور محتوایی عقیدتی داد.
۳۵. کتاب نورالله و نایك، ص ۱۳۶.
۳۶. نقل‌از ص ۲۱ کتاب زیر:
A. Mayhew, *The Education of India* (London, 1926).
۳۷. کتاب داس، ص ۵.
38. H. N. Brailsford, *Subject India* (New York: John Day, 1943), p.13.
39. K. C. Vyas, *The Development of National Education in India* (Bombay, Vora & Co.1954), p.49.
۴۰. کتاب داس، ص ۲۰۳-۲۰۴.
۴۱. نگاه‌کنید به کتاب بریلزفورد و کتاب زیر:
Aubrey Zellner, *Education in India* (New York: Bookman Associates, 1951), p.64.
۴۲. کتاب بومن-برمن، ص ۳۸۴.
۴۳. برای آگاهی از جزئیات این سیاست نگاه‌کنید به‌کتاب داس، ص ۶و۷.
۴۴. نقل‌از ص ۲۱۳ کتاب نورالله و نایك.
۴۵. کتاب داس، ص۲۱۶-۲۱۷.
۴۶. نگاه‌کنید به مأخذ زیر:
Edward Thompson and Geoffrey T. Garratt, *Rise and*

Fulfilment of British Rule in India (Allahabad: Central Book Depot, 1962).

درسال ۴۴-۱۸۴۳ حکومت استعماری در بمبئی تقریباً همانقدر هزینه صرف آموزش و پرورش کرد که در بنگال؛ اگرچه جمعیت بمبئی حدود یك چهارم جمعیت بنگال بود. معذلك توزیع این هزینه میان مدارس محلی-زبان و مدارس انگلیسی‌زبان تفاوت بسیار داشت.

	بنگال	بمبئی
جمعیت	۳۷ میلیون	۱۰/۵ میلیون
بودجهٔ آموزش‌وپرورش (به‌روپیه)	۵/۵ میلیون	۵/۲ میلیون
دانش‌آموزان مدارس دولتی	۵,۵۷۰	۱۰,۶۱۶
دانش‌آموزان مدارس انگلیسی	۳,۹۵۳	۷۶۱

مأخذ: ص ۵۶۱، کتاب بومن-برمن.

۴۷. کتاب داس، ص ۲۱۲.

۴۸. کتاب نورالله و نایك، ص ۱۲۶.

۴۹. کتاب دات، ص ۴۴.

۵۰. نگاه‌کنید به کتاب زلنر، ص ۷۶.

۵۱. کتاب نورالله و نایك، ص ۹۱۰-۸۶۹.

52. V. V. Oak, *England's Educational Policy in India* (Madras: B. G. Paul & Co., 1925), p.144

۵۳. همان‌کتاب، ص ۱۴۳. ولی بیش‌از ۲۵درصد از هزینه‌های آموزشی صرف آموزش دانشگاهی شد. نگاه‌کنید به‌کتاب نورالله و نایك، ص ۲۸۸.

۵۴. کتاب نورالله و نایك، ص ۶۰۱.

۵۵. همان‌کتاب، ص ۱۵۲.

۵۶. درسال تحصیلی ۲۲-۱۹۲۱، شهریهٔ متوسط ۷/۲روپیه برای هر دانش‌آموز درسال بود. لذا شهریهٔ سالانه حدود یك سوم هزینهٔ مدارس دولتی‌می‌شد. نگاه‌کنید‌به کتاب اوك، ص ۱۴۴.

۵۷. نقــل قــول از سر بارتل فرر (Sir Bartle Frere) در کتاب دات، ص ۳۳۹-۳۳۸.

۵۸. والتر کسلز (Walter Cassels) (۱۸۷۱)یکی از تجار بمبئی وعضو شورای قانونگذاری بمبئی، نقل‌از مأخذ بالا، ص ۳۳۹.

59. D. H. Buchanan, *The Development of Capitalist Enterprise in India* (New York: Augustus Kelley, 1966), p.163.

۶۰. همان کتاب، ص ۱۳۹.
۶۱. همان کتاب، ص ۵۹.
۶۲. فصلهای ۱ و ۲ از کتاب زیر:

Alfred Chatterton, *Industrial Evolution in India* (Madras: The "Hindu" Office, 1912).

۶۳. کتاب بوکانن، ص ۲۹۷.
۶۴. همان کتاب، ص ۴۰۵.
۶۵. شواهدی هست دال براینکه از اوایل دهۀ ۱۸۹۰ به‌این‌سو، عرضۀ فارغ‌التحصیلان دانشگاهی شروع به‌تجاوز ازمیزان تقاضای آن کرده‌بود. نگاه کنیدبه کتاب چترتون، ص ۴.
۶۶. کتاب نورالله و نایک، ص ۶۰۸-۶۰۹.

67. Desmond Bittinger, *Black and White in the Sudan* (Elgin, Ill.: Brethren Publishing House, 1941), p.108.
68. R. S. Rattray, *Ashanti Law and Constitution* (Oxford: Clarendon Press, 1929).

این اثر در مأخذ زیر مجدداً به‌چاپ رسیده است:

Evelyn Jones Rich and Immanuel Wallerstein, *Africa* (New York: Random House, 1972), p.176.

۶۹. کتاب بیتین‌گر، ص ۱۰۸.

70. Phillip Curtin, *The Atlantic Slave Trade: A Census* (Madison: University of Wisconsin, 1969), p. 269.

همچنین نگاه کنید به‌آثار نامبرده از والرستاین، ص ۱۸۴ و بیتین‌گر، ص ۱۱۲.

۷۱. کتاب بیتین‌گر، ص ۱۰۰.
۷۲. همان کتاب، ص ۱۰۷.
۷۳. کتاب جونز و والرستاین، ص ۱۸۵.
۷۴. کتاب بیتین‌گر، ص ۱۱۱.

75 Eric Williams, *Capitalism and Slavery* (New York: Capricorn Books, 1966).

۷۶. همان کتاب، ص ۱۲۲.
۷۷. همان کتاب، ص ۱۴۶.

78. Ronald Robinson, John Gallagher, and Alice Denny, *Africa*

and the Victorians (New York: St. Martin'- sPress, 1961), p. 28.

۷۹. در دههٔ ۱۸۳۰، فرانسویان شروع به‌کشت بادام‌زمینی کرده و حتی سعی کردند روغن آن را گرفته و به فرانسه صادر کنند. ولی دولت فرانسه می‌خواست که از تولیدکنندگان روغن زیتون در فرانسه حمایت‌کند و از اجازهٔ این کار در سنگال خودداری کرد. تا سال ۱۸۵۲ سنگال تقریباً ۳۰۰۰ تن بادام‌زمینی به فرانسه فرستاد. نقل‌از:

J. D. Hargreaves, *West Africa: The Former French States* (Englewood Cliffs, N.J.: Printice-Hall, 1967, p.82.

۸۰. اگرچه تلاش در جهت منع تجارت برده تا پیش‌از الغای بردگی توسط‌تمام تولیدکنندگان شکر و پنبه در پایان سدهٔ نوزدهم تلاشی کاملاً موفق نبود ولی هرکجاکه انگلیسیها خواست خود را از طریق معاهدات و یا از راه استعمار تحمیل می‌کردند ساخت اجتماعی و اقتصادی آفریقا که به مدت ۳۰۰ سال در خدمت تجارت برده شکل گرفته بود شدیداً درهم می‌شکست. تعیین زمان برای این اختلالهای جدید عمدتاً بستگی به‌ابتکارات‌اروپاییان داشت. «همانطورکه این یك فکر اروپایی بود که صدور بردگان آفریقایی را از این‌سوی اقیانوس اطلس به‌آن‌سوی آغاز کند، منع این کار نیز یك فکر اروپایی بود. آفریقاییان که از تلون مزاج مشتریان سفیدپوست خود متحیر بودند. همگی بیدرنگ و یا با شور و شوق عکس‌العمل نشان نمیدادند. به‌لحاظ عدم حضور تجاری که آمادهٔ خرید محصول مشابهی در فلان ساحل بودند، بروز هرگونه عکس‌العملی دشوار بود.» نقل‌ازکتاب هارگریوز، ص ۷۸.

۸۱. همان‌کتاب. همچنین نگاه‌کنیدبه:

Phillip Foster, *Education and Social Change in Ghana* (London: Routledge & Kegan Paul, 1965).

۸۲. کتاب فوستر، ص ۲۸.

در واقع تجارت «مشروع» با آفریقا درحدی بسیار ناچیز باقی ماند. صادرات انگلیسی به‌آفریقای غربی در دههٔ ۱۸۷۰ و دههٔ ۱۸۸۰ هیچگاه بالاتراز حدود یك میلیون پوند در سال نرسید، در حالی‌که صادرات این کشور به‌هند در همین دوره به‌حد متوسط ۲۰ میلیون پوند در سال و کل صادرات انگلیس به ۲۰۰ میلیون پوند رسید. مستعمرات ساحل غربی ابتدا به‌لغو تجارت برده توجهی نداشت.

۸۳. کتاب بیتین‌گر، ص ۱۲۵.

۸۴. فرانسویان، قبلاً یعنی در سال ۱۸۳۰ الجزایـر را تصرف و اشغال کرده بودند. فدرب از تجربهٔ خود با مسلمانان الجزایر به‌این نتیجه رسیده بـود که اجازه دهد آفریقاییان دست دین خـود را داشته باشند ولی اتباع‌وفادار فرانسه بمانند. او این سیاست را برای تقویت یك امپراتوری فـرانسوی در سنگامبیا (Senegambia) که پایگاه مطمئنی برای نفوذ در داخل و به سمت نیجر به شمار می‌رفت به‌کار گرفت. «ولی علیرغم اخلافش‌که از نام وی برای توجیه جنگهای نظامی خود استفاده‌کردندفدرب امیدوار بودکه از راه مذاکره و فقط به‌طور غیر مستقیم از طریق زور این نقشه راعملی کند.» (کتاب هارگریوز، ص ۹۵).

علیرغم‌موفقیتهای فدرب، امپراتوری توکولور (Tokolor) که در آن‌وقت رو به‌طغیان داشت مانع از نفوذ بیشتر به‌داخـل خاك سودان شد. دولت فرانسه اشتیاقی به‌گسترش امپراتوری خود در آفریقای غربی نداشت. لذا فرماندارانی‌که طی یازده سال پس‌از فدرب آمدند همان زمامداران مخلوع آفریقایی را برمسند قدرت نشاندند.

۸۵. تا پایان دههٔ ۱۸۷۰، نفوذ فرانسه حتی در سنگال نیز همچنان به‌صورت غیرمستقیم دیده می‌شد. تغییر سیاست فرانسه‌که منجربه‌تصرف خاك‌سودان توسط این کشور شد ظاهـراً بـه دست فرانسه نبـوده بلکه زادهٔ «ابتکارات فرماندهان نظامی یا فرمانداران محلی» است.«که از امکانات عظمت طلبانهٔ حاصل از تغییر اوضاع سیاسی فرانسه سود مـی‌جویند. عملی‌ساختن چنین گسترشی به‌تدریج مقامات آفریقایی را کـه نتوانستند احکام سادهٔ مصلحت نظامی را به‌جا آورند و لذا تداوم تـاریخ آفریقا را دچار وقفه‌هایی نسبتاً شدید ساختند از میان برد.» (همان‌کتاب، ص ۹۷).

این ابتکارات بـا طـرح خط‌آهن نیجر درسال ۱۸۷۸ شروع شد. از آنجا که احداث این خط‌آهن مستلزم نظارت سیاسی بود، فرانسویان دست‌به‌یك سلسله درگیریهای نظامی زدندکه سرانجام منجربه‌برخوردآنان باانگلیسیها و آلمانها در نیجر سفلی شد. ایـن درگیریها دست‌کـم دو قـدرت نظامـی زورمند آفریقا را سرنگون ساخت: امپراتـوری توکولور و امپراتـوری ماندینکا (Mandinka) که‌در قسمت‌جنوبی‌تر قرار داشته و رهبر آن الیمانی ساموری (Alimani Samori) بـود. ساموری بیش‌از ده‌سال در منطقه‌ای که ازگینه تا دلتای علیاگسترش داشت بافرانسویان جنگید تا آنکه درسال ۱۸۹۸ گرفتار شد.سکوتوره(Sekou Touré) رئیس‌جمهوری کنونی گینه‌ادعا

می‌کندکه نوادهٔ همین **ساموری** است.
یك قشون فرانسوی دیگر پادشاهی دیگر **داهومی** را در سال **۹۳-۱۸۹۲** و قشون دیگری پادشاهی **هوواس** (Hovas) را در ماداگاسکار درسال **۱۸۹۵** شکست دارند. تا دههٔ **۱۸۸۰**، تا حدودی براثر جنگ فرانسه و پروس و به‌سبب تحقیرفرانسویان درمصر توسط انگلیسیها، فرانسه رقابت‌اقتصادی میان قدرتهای بزرگ را تبدیل به‌اشغال نظامی مناطق وسیعی از آفریقای غربی‌کرد. لازم است گفته شود که اگرچه آفریقاییانی چون **ساموری** کوشیدند با درخواست سلاحهای جدید از انگلیس فرانسویان را متوقف سازند ولی انسجام‌کشورهای اروپایی موجب شدکه این‌کشورها حق‌خود را به‌صورت تقسیم مناطق نفوذ درکنفرانسهای اروپایی مطالبه‌کرده و از درگیری مستقیم میان قدرتهای بزرگ در آفریقا جلوگیری‌کرد. دولتهای آفریقایی همچون **توکولور** و **ساندینکا** میان دیپلماتهای اروپایی معامله می‌شدند و به‌موجب معاهدهٔ **بروکسل** درسال **۱۸۹۰** موافقت شدکه فروش سلاحهای جدید اروپایی به‌آفریقاییان محدود شود.
نظارت **سودان** بر ادارهٔ امور آفریقای غربی فرانسه تا پیش‌از سدهٔ‌بیستم برقرار نشد. در **نیجر** و در امپراتوری نظامی دیگر یعنی **موریتانی**، عمر دولت نظامی فرانسه تا دههٔ **۱۹۲۰** دوام یافت و نفوذ نظامی آنها پس‌از این تاریخ به‌قوت خود باقی‌ماند. (همان‌کتاب، ص ۱۰۶).

۸۶. همینکه قوای نظامی فرانسه‌که پایگاهشان در **سنگال** بود تصرفات خود را شروع‌کرده و تجار فرانسوی اقدام به‌پیشروی از **بنو** (Benue) به طرف **چاد** کردند، انگلیسیها دست به عکس‌العمل در مقابل این «تهدید» زدند. به کمك **جرج گلدی** (George Goldie) که یك تاجر انگلیسی در **نیجر** بود، دعاوی انگلیس نسبت **به نیجر** برای مطرح‌شدن درکنفرانس ۱۸۸۴ **برلین** استحکام یافت. **گلدی** دومؤسسهٔ تجاری فرانسویان را در **بنو** خرید و برای **شرکت ملی آفریقایی‌گلدی** قراردادهایی بست که مناطقی از شمال چون **ساکوتو** (Sakoto) و **گاندو** (Gando) را دربر می‌گرفت. کنفرانس برلین کشتیرانی در نیجر علیا را در اختیار فرانسویان و در نیجر سفلی را در اختیار انگلیسیها قرار می‌داد.
در سال **۱۸۸۶**، **گلدی** پس‌از تلاش بسیار موفق به عقد امتیازی (انحصاری) برای شرکت ملی آفریقا زیر عنوان **شرکت پادشاهی نیجر** (Royal Niger Company) شد و از آن پس این شرکت نه تنها حقوق تجاری بلکه حق **حکومت** و **حق ادارهٔ امور** را نیز بدست آورد (ص۱۲۳،

کتاب بیتین‌گر). این شرکت دارای هیئتی قضایی، شبکهٔ منظمی از دادگاهها و یك نیروی پاسدار مرکب از هزارنفر بود. «در اندك زمانی شرکت قراردادهایی با دویست و سی و پنج ایالت ساحلی بست و هیئتهایی برای مذاکره با امپراتوریهای داخلی **کانو** و **سوکوتو** روانه ساخت.» (همان کتاب، ص ۱۳۱). این قراردادها کل حقوق ارضی قبایل را در دوسوی رودخانه‌ها به شرکت پادشاهی **نیجر** و تا همان حدودی که موردنظر شرکت بود منتقل ساخت. این شرکت درگیریهای نظامی چندی نیز با **فولانی‌ها** داشت و قراردادهایی با رؤسای این قبیله بسته و آنان را وادار به قبول حاکمیت انگلیس به وساطت خود ساخت.

شرکت پادشاهی **نیجر** دربرابر فشارهای هیئتهای مسیحی برای مستعمره‌کردن نیجریه و فشار تجار لیورپول در دلتا برای ازبین‌بردن نظارت شرکت برتجارت رود **نیجر** سرسختی نشان داد. به‌همین ترتیب شکایات آلمانها نیز دائر براینکه شرکت (به موجب موافقتنامهٔ برلین) اجازهٔ دسترسی آزاد به کشتیهای همهٔ کشورها را نداده است اکثراً ناشنیده گرفته می‌شد. ولی تا سال ۱۸۹۷، **گلدی** با سیاست امپریالیستی وزیر جدید مستعمرات، **جوزف چمبرلن** درگیر بود که می‌دید درآفریقای غربی امکان تبدیل آفریقای حاره به یك مرکز دادوستد دولتی وجود دارد. او نمی‌توانست اقدامی در جهت طرح دعاوی ارضی انگلیس به عمل آورد زیرا بخش اعظم این دعاوی تا سال ۱۸۹۵ حل و فصل شده بود ولی فکر شروع ادارهٔ امور منطقه و عمران آن را به‌صورت جدید اشاعه داد. مدل پیشنهادی وی برای توسعه مبتنی بر قروض دولتی برای ایجاد زیربنا نظیر جاده، خط‌آهن و بندر بود که سرمایه گذاری و تجارت خصوصی را ترویج کند. درعین‌حال دولت امپریالیستی از این راه می‌توانست مناطق نفوذ خود را تحت حاکمیت اجرایی درآورده، صلح را برقرار و آفریقاییان را به کار و پرداخت مالیات تشویق کند.

چمبرلن امیدوار بود که این «مدیریت علمی» بتواند موجد ثروت شده و برای آفریقاییان همچون فقرای شهرنشین و روستایی انگلیس ترقی به‌ارمغان آورد...او عقیده داشت که سودجویی و عدالت اجتماعی باید به‌موازات هم باشد. هدف خاص او در آفریقای حاره منع دادوستد مشروبات والغای برده‌داری وکار اجباری بود. وی تصریح می‌کرد که در غیراین صورت «... بایستی مرغ تخم طلا یعنی مردمی راکه می‌خواهیم بهترین مشتری ماباشد بکشیم.» **چمبرلن** «رشد» و «رفاه» استعماری را

وارد فرهنگ لغات سیاست استعماری درمورد مناطق گرمسیری آفریقا کرد.» (کتاب رابینسون و دیگران، ص ۳۹۸).
سیاست چمبرلن در سیرالئون و ساحل طلاونیز در نیجریه به‌کار گرفته شد. درسال ۱۸۹۵، وی هیئتی اکتشافی روانه‌کرد تا آشانتی‌ها را به زیر نفوذ خود درآورده و از سرزمین آنها طلا به‌دست آورد. ادارهٔ امور سیرالئون جنبهٔ استعماری به مراتب قرص و محکمتری داشت. در نیجریه، چمبرلن دست به‌ایجاد ارتشی موسوم به نیروی مرزی آفریقای غربی زد تا به مقابله با ارتش فرانسه در نقاط مرزی دورافتادهٔ شمالی و غربی پردازد. سرانجام در پایان سال ۱۸۹۹، نیجریه تحت ادارهٔ امور استعماری قرار گرفت. فردریک‌لاگرد(Frederick Lugard) که‌همان‌قشون مرزی را تشکیلات داده بود فرماندارکل نیجریه شمالی شد. طی هفت سال بعد، نیجریهٔ شمالی را به‌تصرف انگلیس درآورده و شالودهٔ نظام قیمومت مضاعف (Dual Mandate) را ریخت‌که به برکت‌آن انگلیسیها تا شصت سال بعدکه منطقه به‌استقلال رسید به‌طورغیرمستقیم به‌وساطت رؤسای قبیلهٔ فولانی برآن حکومت راندند.

۸۷. کتاب نامبرده از فوستر.

۸۸. برای مثال نگاه کنید به:
David Abernethy, *The Political Dilemma of Popular Education* (Stanford: Stanford University Press, 1969).

۸۹. «... از جمله دلایلی که بیست و پنج سال به‌طول انجامید تا آفریقای غربی توسط اروپا اشغال شد قدرت مقاومت آفریقاییان بود. بخشهایی از ساحل عاج،‌مالی، نیجر، نیجریهٔ شرقی، فلات نیجریهٔ شمالی و موریتانی تا دههٔ دوم سدهٔ نوزدهم آرام و قرار نگرفتند. مقاومت آفریقاییان نه‌تنها سرسختانه بلکه غالباً مردانه بود. این مقاومت نه به مشتی دولت مجهز به‌ارتشی سازمان یافته چون دولتهای داهومی و آشانتی بلکه به‌توده‌های بسیار وسیع مردم پشت داشت. در واقع به ندرت گفته می‌شود که چگونه اکثریت عظیمی از دولتهای بزرگ وکوچك آفریقای غربی و نیز اکثر مردم ساکن در جوامع چند تکه (Segmentary Societies) با قهروزور، به مخالفت با اشغال خاك خود بدست اروپاییان برخاست.» نقل از:
Michael Crowder, ed., *West African Resistance* (New York: African Publishing, 1971, pp. 1-2).

۹۰. مثلاً ابرنتی می‌نویسد: « وانگهی مقاصد انگلیسیها در خصوص استعمار

آفریقا آنچنان رابطهٔ نزدیکی با آموزش آفریقاییان نداشت که **رسالت تمدن‌بخشی** فرانسویان. یکی از هدفهای اصلی امپریالیسم فرانسه اشاعهٔ فرهنگ این کشور بود؛ تعلیم دروس به زبان فرانسه یکی از دلایل اصلی برای توجیه کل فعالیت استعماری فرانسه بود.» (کتاب ابرنتی، ص۸۱).

۹۱. «ظاهراً طی سدهٔ نوزدهم، اصطلاح **ساکن** (habitant) و مقام برتری که این اصطلاح به‌همراه داشت به تدریج محدود به‌کسانی شده باشدکه‌متولد محل و یا نیمه‌اروپایی بودند.» (کتاب هارگریوز، ص ۸۴).

۹۲. همان‌کتاب، ص ۲۹.

۹۳. کتاب فوستر، ص ۴۵. مدارس **ساحل‌طلا** برای مدتی حکم یک‌کار جنبی را برای شرکتهای تجارتی چون **شرکت پادشاهی‌آفریقا** و**شرکت آفریقایی تجار** را داشتند. درسال ۱۷۱۲، **شرکت پادشاهی آفریقا** توسط پارلمان تأسیس شده بود تا تجارت ساحلی را اداره و نظارت‌کند؛ درسال ۱۷۵۰، پارلمان با سهیم‌کردن تجار در **شرکت آفریقایی تجار** که تا سال ۱۸۲۱ تجارت ساحلی را در دست داشت تجارت را برای همهٔ تجار انگلیسی آزاد کرد. پس‌از یک سلسله جنگ و جدال با **آشانتی‌ها**، پارلمان **شرکت آفریقایی تجار** را منحل و ادارهٔ امور استحکامات ساحلی را مستقیماً به دربار انگلیس منتقل ساخت.

۹۴. همان‌کتاب، ص ۴۵.

۹۵. کتاب ویلیامز، ص ۴۲-۴۳.

۹۶. ساحل، جایی‌که امروز **سیرالئون** خوانده می‌شود برای مدتی بیش از دویست سال محل تجارت برده بود. پس‌از سال ۱۷۸۷، این منطقه نقش عجیبی در تاریخ آفریقا بازی‌کرد: بسیاری از آفریقاییان را به عنوان بردگان محلی به‌انگلیس آورده بودند. در سال ۱۷۷۲ که بنابر تصمیم **لردمنسفیلد** (Lord Mansfield) در جریان قضیه برده‌ای بنام **سومرست** (Somersett) برده‌داری در جزایر انگلیس ممنوع اعلام شد،این بردگان آزاد و عنوان «فقرای سیاه» به‌آنها داده شد. طرفداران الغای بردگی برای مراقبت از این فقرا دست به جمع‌آوری‌کمک مالی زدند و ترتیبی دادند تا آنان را با اندوختهٔ‌کافی برای ایجاد یک اجتماع دهقانی با کشتی روانهٔ آفریقاکنند. **سیرالئون** نقطه‌ای بودکه برای این منظور انتخاب شد. درسال ۱۷۸۷، نخستین‌کشتی حامل این بردگان وارد شد. پس‌از طی دشواریهای فراوانی که ضمن آن بسیاری جان خود را از دست دادند، مقدمات اسکان‌این فقرا فراهم شد. چندی نگذشت که‌این بردگان‌آزاد به‌نفع

طرفـداران استعمار انگلستان در جنگ انقلابی آمریکا وارد نبرد شدند و از طریق نووا اسکوشا (Nova Scotia) به سیرالئون آمـدنـد. آنها یك منطقهٔ سیاهپوست‌نشین اروپایی در آفریقا ایجاد کرده و با قبایل محلی به جنگ پرداخته و در نهایت به واردکردن مسیحیت و فـرهنگ اروپایی به سایر نقاط آفریقاکمك‌کردند. با این حال، سیرالئون که بـالاخره به صورت مستعمره درآمد توسط انگلیسیها اداره می‌شد. برای آگاهـی از شرح کاملی دربارهٔ این تاریخ نگاه‌کنیدبه:

Christopher Fyfe, *A History of Sierra Leone* (Oxford, England: Oxford University Press, 1962).

۹۷. تجار طراز اول مستقر در نقاط ساحلی خواستار آموزش زبان انگلیسی و حسابداری به فرزندان خود و یا بردگان دست‌چین‌شده بـودند. آنها این منظور را یا در اروپا و یا با استفاده از دوره‌های کارآموزی در یك‌کشتی تجاری عملی می‌ساختند. این تجار آموزشهای عملی نظیر آنچه‌که توسط مبلغان مسیحی داده می‌شد و عبارت بود از حفظ‌کردن مسائل‌دینی وتعلیم نحوهٔ ادای سوگند و اجرای شعائـر مذهبـی را ترجیح مـی‌دادند. نگاه کنید به:

J. F. Ade Ajayi, *Christian Missions in Nigeria, 1841-1891* (Evanston: North Western University Press, 1965), p.6.

۹۸. رجوع شود به‌کتابهای نامبرده از فوستر و ابرنتی.

۹۹. کتاب فوستر، ص ۴۷.

۱۰۰. کتاب رابینسون، ص ۲۹.

۱۰۱. کتاب فوستر، ص ۴۸.

۱۰۲. همان‌کتاب، ص ۵۱.

۱۰۳. همان‌کتاب، ص ۵۷.

۱۰۴. همانجا. فدراسیون فانتی (۱۸۷۱) توسط‌گـروهی از رؤسای قبایل اداره می‌شد ولی آفریقاییان تحصیلکرده نیز در حکـم صاحب منصب انجام وظیفه می‌کردند. نگاه‌کنیدبه:

G. E. Metacalfe, *Great Britain and Ghana* (Accra: University of Ghana, 1964), pp. 335-36.

۱۰۵. کتاب رابینسون، ص ۳۴.

۱۰۶. کتاب بیتین‌گر، ص ۱۲۱. اگرچه هدف اصلی هیئتهای اکتشافـی شروع

تجارت با ایالات مسلمان‌نشین **سودان** بود ولی این نظر را نیز داشتندکه دست تجار **لیورپول** را از تجارت روغن نخل در **نیجر** کوتاه سازند. این تجار با ورود به قسمت علیای این رودخانه به روغن نخل با قیمتی به مراتب نازلتر دست‌یافتند.

107. T. F. Buxton, *The African Slave Trade and Its Remedy* (London: Frank Cass & Co., 1967).

۱۰۸. کتاب آجایی، ص ۱۱-۱۲.

۱۰۹. کتاب ابرنتی، ص ۲۶.

۱۱۰. **کراتر** از اعضای هیئت اصلی درسال ۱۸۴۱ بود.

۱۱۱. کتاب بیتین‌گر، ص ۱۲۳. جنگ دیگری با **آشانتی‌ها** (ساحل طلا) در سال ۶۴-۱۸۶۳ به‌آنجا کشیدکه هیئت منتخبی از طرف مجلس عوام انگلستان توصیه کرد که از تمامی نقاط به‌جز مناطق مهاجرنشین در **سیرالئون** عقب‌نشینی کنند، ولی دوباره به علت اعمال فشار از طرف گروههای مختلف طرفدار بشریت و گروههای تجارت‌پیشه پارلمان را از هرگونه اقدامی بازداشت (کتاب رابینسون، ص ۳۰).

۱۱۲. کتاب آجایی، ص ۲۱۱.

۱۱۳. نقل‌قولی که **باکستون** از **مک‌گرگورلیرد** در خصوص مزایای ایجاد یك شبکهٔ پستی برای انگلیسیها برروی **نیجر** می‌کند چنین است: «از این طریق سلطهٔ انگلیس و فعالیت اقتصادی آن به‌اقصی‌نقاط‌کشورراه‌خواهد یافت؛ یکصد میلیون آدمی با جهان تمدن تماس مستقیم خواهند یافت؛ بازارهای جدید و بی‌حد و مرز به‌روی مصنوعات ما گشوده خواهد شد؛ قاره‌ای سرشار از نعمت بیکران منابع ثروت خود را در اختیار تجار ما خواهدگذاشت؛ نه‌تنهایك ملت بلکه صدها ملت از خواب‌گران قرون و اعصار بیدار شده و اعضای مفید و فعال بازار مشترك عظیم سراسر بشریت خواهند شد؛ و هرمرکز انگلیسی پایگاهی خواهد شدکه از طریق آن مذهب و تجارت پرتو نفوذ خود را برکشورهای مجاورخواهد افکند (نقل‌از ص ۴۲۰-۴۲۱ کتاب باکستون). **لیرد** تا سال مرگش که ۱۸۶۱ بود صاحب تنها شرکت تجارتی **نیجر** (که از طرف دربارانگلیس کمك‌مالی می‌شد) بود.

۱۱۴. کتاب ویلیامز، ص ۱۹۱.

۱۱۵. کتاب فوستر، ص ۶۰.

۱۱۶. کتاب آجایی، ص۱۷۱-۱۷۲.

۱۱۷. کتاب باکستون، ص ۴۵۷-۴۵۸.
۱۱۸. کتاب فوستر. شرح **فوستر** دربارهٔ این نظر قانع‌کننده است ولی او اثر آموزش حرفه‌ای توسط هیئتهای مذهبی **بازل** را دست‌کم و سرسپردگی اروپاییان را به‌آموزش حرفه‌ای دست بالا می‌گیرد. اگرچه به‌ظاهر معلوم است که آفریقاییان قاعدتاً می‌خواستند باسواد شوند تا هرچه بیشتر به اروپاییان نزدیك شوند ولی این نیز پیداست که هیئتهای مسیحی به‌مراتب برایشان آسانتر بود درسهایی تعلیم دهند که مبتنی بر اخلاق و آموزش نظری باشد (چون تجربهٔ خودشان در آموزش و پرورش بود) تا دروسی که براساس حرفه‌های همراه با مهارت باشد. هیئت **بازل** درکار آموزش حرفه و تجارت به‌آفریقاییان سخت موفق بود ولی سایر هیئتها پافشاری زیادی در خصوص آموزش حرفه‌ای نمی‌کردند.
۱۱۹. همان کتاب، ص ۵۸.
۱۲۰. کتاب آجایی، ص ۱۹۳.
۱۲۱. کتاب رابینسون، ص ۲۹-۳۰.
۱۲۲. پس از سال ۱۸۷۱، کشتیهای جنگی عازم قسمت علیای رودخانه شدند تا حملات تنبیهی سالانهٔ خود را آغاز کنند. «آنچه در **سیرالئون** و **ساحل طلا** اتفاق افتاده بود عیناً در منطقهٔ نخل‌خیز مابین **لاگوس** و کشور **نیجر** تکرار شد. ضوابط دیرپای و معتبر مبادلات، سیاستهای مابین قبایل، روابط میان تولیدکنندگان و واسطه‌ها با حضور اروپاییان، با نوآوریهایشان و با بازی بازار جهانی زیرورو شد. به‌نظر می‌رسد که تجارت به‌جای گسترش صلح، آشوب و قدرت‌طلبی فسادپذیر میان قبایل را دامن‌زده باشد.» (کتاب رابینسون، ص ۳۹).
۱۲۳. کتاب آجایی، ص ۲۳۴.
۱۲۴. مثلاً در **ساحل طلا** که از سال ۱۸۷۴ به‌دست انگلیسیها اداره می‌شد، تا سال ۱۸۸۱ فقط حدود ۱۰,۰۰۰ تا ۱۵,۰۰۰ دانش‌آموز در مدارس هیئتهای مسیحی، هم مدارسی که از دولت کمك هزینه می‌گرفتند و هم مدارس غیرآن سرگرم تحصیل بودند (کتاب فوستر، ص ۷۹).
۱۲۵. کتاب آجایی، ص ۲۳۴-۲۳۵.
126. Sonia F. Graham, *Government and Mission Education in Northern Nigeria, 1900 - 1919* (Ibadan, Nigeria: Ibadan University Press, 1966).
کودکان بردگان آزاد نیجریهٔ شمالی به‌مدارس هیئتهای مسیحی در نیجریهٔ

جنوبی فرستاده می‌شدند.

۱۲۷. کتاب هارگریوز، ص ۱۳۱.

۱۲۸. کتاب فوستر، ص ۱۲۶-۱۲۷.

۱۲۹. همان کتاب، ص ۵۴-۵۶.

۱۳۰. همان کتاب، ص ۵۴.

۱۳۱. کتاب ابرنتی، ص ۸۹. نماینده اصلی در این هیئت، توماس جس جونز (Thomas Jesse Jones) مدیر سیاهپوست صندوق فلپس ـ استوکز، (Phelps-Stokes Fund) بود: «بین اوت ۱۹۲۰ و مارس ۱۹۲۱، هیئت آفریقایی آموزش و پرورش از سی‌یرالئون، لیبریا، ساحل طلا، نیجریهٔ منطقهٔ کامرون، کنگوی بلژیك و آفریقای جنوبی بازدید کرد. گزارش این هیئت انحصاراً توسط جونز نوشته شده بود و شبیه گزارش آموزش و پرورش سیاهان است منتها برای مکانی دیگر. پیشنهادات کلی او شامل اصلاحاتی در آموزش و پرورش به منظور تطبیق با اوضاع و احوال محل، گنجاندن چهار «رکن اساسی» آموزش (بهداشت، شناسایی محیط و استفاده از آن، عمران واقعی مرزوبوم و تفریح) درمواد درسی تمام سطوح، نیاز به تقویت حس آگاهی نسبت به اجتماع خود در میان مردم بومی، اهمیت فراوان آموزش کشاورزی و صنایع ساده، نیاز به نظارت بهتر برمدارس، ضرورت همکاری میان هیئتهای مذهبی و دولتها برای آموزش و پرورش آفریقاییان، و نیاز به متمایز ساختن آموزش عوام‌الناس آفریقایی از آموزش رهبرانشان.» رجوع شودبه:

Edward H. Berman, "American Influence on African Education: The Role of the Phelps-Stokes Fund's Education Commissions", *Comparative Education Review* 15, no. 2 [June 1971]: 132-45.

۱۳۲. نقل‌از کتاب ابرنتی، ص ۸۹.

133. Remi Clignet, "Inadequacies of the Notion of Assimilation in African Education", *Journal of Modern African Studies* 8, no. 3 (1970): 425-44.

۱۳۴. همان کتاب، ص ۴۳۳.

۱۳۵. همان کتاب، ص ۴۳۰.

۱۳۶. کتاب فوستر. این قاعدهٔ کلی موارد استثنای مهمی چون هیئت بازل در

ساحل طلا و مدارس لینز (Leanes) در کنیا داشت.

۱۳۷. نقل‌از لردلاگرد در ص ۲۷۳ کتاب جونز و والرستاین.

۱۳۸. کتاب ابرنتی، ص ۱۶.

۱۳۹. کتاب کرادر.

۱۴۰. مثلاً شورش مائو ـ مائو در کنیا (به رهبری کی‌کویوهای بیسواد به میانجیگری رهبران ملی‌گرا و تحصیلکردهٔ کنیا رفع و رجوع شد. سنگور که تحصیلکردهٔ فرانسه است روابط نزدیکی بین سنگال و فرانسه برقرار کرده است درحالی‌که سکوتوره که فردی خودساخته است راه به‌مراتب مستقل‌تری برای گینه در پیش گرفته است.

فصل چهارم: آموزش و پرورش و استعمار مبتنی بر تجارت آزاد آمریکای لاتین در دورهٔ جمهوری

در پایان سدهٔ هیجدهم، پس از تقریباً سیصد سال حکومت استعماری و سلطهٔ تجاری اسپانیا و پرتغال، درهای اقتصادی آمریکای لاتین به‌روی تجارت با سایر کشورها گشوده شد. اسپانیا و پرتغال که بر اثر جنگ ضعیف شده و به‌بازار فروش کالاهای صنعتی اروپا تبدیل شده بودند موقعیت واسطه‌گری خود یعنی بازار کالاهای اولیهٔ آمریکای لاتین را از دست دادند. تا سال ۱۸۲۰، بریتانیای کبیر که قدرت صنعتی بزرگی بود موفق به‌عقد قراردادهایی برای تجارت آزاد با گروهی از کشورهای‌از نظر سیاسی مستقل و تولیدکنندهٔ مواد اولیه در آمریکای لاتین شده بود.

انگلیسیها آمریکای لاتین را با نقش جدید خود در جهان کاملاً مناسب یافتند. به‌موازات رشد صنعت در انگلستان، سیادت‌طلبی نظامی و اقتصادی این کشور نیز شروع شد. از این پس برای انگلیس نه ضرورت داشت و نه حتی باب میلش بود که حاکمیت خود را بر ملل دیگرمادامی که مطمئن بود به‌تجارت آزاد با این کشور تن خواهند داد تحمیل کند. همانطور که قبلاً دیدیم، اشغال هند توسط بریتانیا تا حدودی دنبالهٔ همان دوران رونق تجارت بود و تا حدودی برای جلوگیری از رقابت هند با صنعت‌نساجی انگلیس ضرورت داشت. مردم آفریقا مایل نبودند فرایندهای تولیدی خود را در جهت منافع تجاری بریتانیا سازمان دهند. این موضوع از جمله عللی بود که انگلیسیها را «وادار» به‌تصرف‌قسمتهایی از آفریقا کرد. ولی در آمریکای لاتین در سال ۱۸۰۰، انگلیسیها می‌توانستند با زمامداران محلی که خود فرهنگ اروپایی داشتند و قبلاً ایدئولوژی آزادیخواهی سرمایه‌داری را پذیرفته بودند کنار بیایند(۱). این حکومتگران مسئول‌گرداندن اقتصادهای مبتنی بر کشاورزی و معدن‌داری آمریکای لاتین بوده و فقطمی‌خواستند در منافع حاصل از تجارت با اروپا سهیم شوند. آنها در ازای چنین سهمی مواد اولیهٔ مورد نیاز صنعت و مصرف‌کنندهٔ اروپایی را در اختیارشان‌گذارده و به‌حساب

اغتشاشهایی که در داخل بروز می‌کرد می‌رسیدند(۲).

لذا کشورهای آمریکای لاتین از طریق تجارت آزاد مستقیماً به اقتصادهای صعنتی اروپا چون بریتانیا وابسته شدند در حالی که قبلاً مجبور به خرید همهٔ کالاهای خود از طریق اسپانیا و پرتغال بودند. اگر چه این تغییر و تبدیل شرکاء ظاهراً به‌معنای تغییر چندانی در ساختهای اقتصادی و اجتماعی نمی‌تواند باشد ولی در واقع تغییراتی به‌وقوع پیوست که شاید مهمترین آنها استقلال سیاسی و پایان‌رونق تجارت باشد که منجر به پیدایش یک بورژوازی خودی به‌عنوان پادزهر اشراف زمیندار و کلیسا شد.

ولی خیلی از چیزها هم باوجود این‌گردش به‌سمت تجارت آزادتغییری نکرد. علیرغم اثرات سرمایه‌داری بر بورژوازی، این عادات مصرفی آنها بود که به میزان زیادی دستخوش تغییر شد و نه تولید. تجار آمریکای لاتین بر خلاف همتاهای خود در ایالات شمالی آمریکا، قوانین حمایتی و صعنتی‌شدن در داخل را در پیش نگرفتند. می‌توان گفت که اگر چنین می‌کردند نمی‌توانستند از لحاظ نظامی در برابر انگلیسیها پایداری کنند ولی به احتمال قویتر ساخت اقتصادهای آمریکای لاتین که بورژوازی را به نوایی رساند طرفداری از چنین‌تدابیری را ایجاب نمی‌کرد. اقتصادهای آمریکای لاتین همچون اقتصاد ایالات جنوبی آمریکا که طبقه حاکم آن مشخصاً تا روز نابودی خود راه تجارت‌آزاد را در پیش داشت به‌جای‌گسترش بازارهای داخلی صرفاً به صدور مازاد اقتصادی‌می‌پرداخت.

وانگهی توجه به‌تجارت آزاد ساختهای‌اجتماعی آمریکای لاتین را در دراز-مدت تغییری نداد. چون نظام اقتصادی عمدتاً به همان صورت دورهٔ استعمار باقی ماند و تودهٔ مردم نیز همان نقشهاووظایفی را داشتند که‌درگذشته‌دارا بودند. در کشورهایی که جمعیت بومی آنها زیاد بود بومیان همچنان به کشاورزی بخورونمیر پرداخته و کارگران معادن و نیروی کار مزارع بزرگ کشاورزی را تأمین می‌کردند. افراد بسیاری از این کشورها را بردگان تشکیل می‌دادند که دیرزمانی پس از استقلال نیز همچنان بردگی می‌کردند. لذا آنچه صورت‌می‌گرفت جابجایی نیروها میان خواص بود و حتی قدرت نیز در این طبقه تسهیم می‌شد نه اینکه یک گروه جای‌گروه دیگر را بگیرد.ولی از آنجا که ساختهای تولید دست-نخورده ماند، این جابجاشدن در مجموع شامل گروههای دیگر نمی‌شد. در حقیقت اتخاذ نظام حقوقی جدید یعنی استفاده از مجموعهٔ قوانین ناپلئون،بسا که به ضرر جمعیت بومی نیز تمام شد چه این قوانین زمینهای جمعی آنها را بی‌حفاظ گذاشته و بر قدرت قانونی زمینداران بزرگ خصوصی می‌افزود. اگر چه مفاهیم تجارت آزاد و مالکیت خصوصی زادهٔ نگرش تازه‌ای نسبت به آدمی در سده‌های

هفدهم و هیجدهم اروپا بود، ولی خود حاصل تغییر شیوه‌های تولید نیز به‌شمار می‌رفت. بورژوازی آمریکای لاتین که از یک سو با تجار انگلیسی و از سوی دیگر با افکار فرانسوی سر و کار داشت برخی از عناصر اشکال سرمایه‌داری را بر اقتصادهای مبتنی‌بر کشاورزی بزرگ تحمیل کرد. این امر ساختهای موجود را بیش از پیش **بر ضد** توده‌ها تغییر شکل داد بی‌آنکه الزاماً شرایط قبلی تغییرات تولید یعنی فرایندی را که در اروپا روی داد فراهم آورد.

آموزش و پرورش رسمی و استقلال

در سالهای استعمار و در قالب نظام مبتنی بر سوداگری ، آموزش و پرورش عمدتاً به آماده ساختن‌گروهی کوچک برای انجام کارهای حرفه‌ای محدود می‌شد (۳). پس از کسب استقلال و در پیش‌گرفتن تجارت آزاد، آزادیخواهان آمریکای لاتین اصلاحات آموزشی مقتبس از فرانسه و انگلیس را در قوانین اساسی خود گنجاندند. این اصلاحات بازگوی آرمانهای سرمایه‌داری آموزش همگانی بود ولی‌در عمل نظامهای آموزشی آمریکای لاتین تغییری‌نکرد. مواد درسی مدارس متوسطه و دانشگاهها به‌همان روال دوران استعمار و آموزش ابتدائی همچنان در اختیار شهرداری هر بخش بود که کلیسا بر آن نظارت داشت. لذا علیرغم لفاظیهای آزادیخواهانه و حتی علیرغم اصلاحات مطروحه در قانون اساسی عدم تغییر ساخت اقتصادی و اجتماعی پیش‌درآمد نیاز به‌تغییر آموزشی شد.

در آثار تحلیلی پیشین در بارهٔ تغییرات آموزشی دورهٔ‌تجارت آزاد درآمریکای لاتین چنین فرض می‌شود که عناصر سنتی و یا محافظه‌کار طبقهٔ حاکم مانع از کمک آموزش رسمی به ایجاد جامعه‌ای مدرن و پویا می‌شود. ولی این فرضیه بر آن است که مدل تجارت آزاد و جامعه‌ای که به خیال آزادیخواهان مطابق چنین مدلی ایجاد می‌شد قرار بود مبتنی بر عدل و داد باشد و به‌توده‌های مردم اجازه دهد در تراکم ثروت حاصل از تجارت صادراتی در دست‌تجار داخلی شرکت کنند. این فرض هیچ‌گونه توجیهی که مبنای تجربی داشته باشد در متن آمریکای لاتین ندارد: اگرچه درست است که کلیسا و زمینداران محافظه‌کار به لحاظ آنکه نظرشان نسبت به جامعهٔ آرمانی خیلی بیشتر فئودال‌منشانه بود تا سرمایه‌طلبانه، با اصلاحات آموزشی‌وگسترش آموزش وپرورش‌سر به‌مخالفت‌گذاشتند ولی آزادیخواهان طرفدار سرمایه‌داری حتی زمانی که به‌قدرت رسیدند نیز سراپا زنجیری یک ساخت اقتصادی وابسته شده و خود سنگ برتری نخبگان را به سینه زدند. چون ساختهای‌اقتصادی و اجتماعی آمریکای لاتین ضمن انتقال از

اقتصاد مستعمراتی به‌اقتصاد تجارت آزاد تغییری نکرد لذا نیاز چندانی به‌تغییر نظامهای آموزشی آن نیز نبود. در واقع، همینقدر که گروههای حاکم جیب خود را از قبل تجارت پر کردند دیگر لزومی نداشت چیزی تغییر کند. درپراکنیهای آزادیخواهان در بارهٔ گسترش آموزش و پرورش و تغییر اجتماعی هم به‌خاطر اکراه خودشان نسبت به‌تغییر ساختهای اقتصادی و اجتماعی و هم به سبب مخالفت سایر بخشهای طبقه حاکم راه به‌جایی نبرد.

علاوه بر این، از مضمون چنین تحلیلهایی برمی‌آید که اشاعه اولیهٔ آموزش ابتدایی در کشورهای آمریکای لاتین، پاسخ به مطالبات کارگران و افراد بومی بود. ممکن است چنین مطالباتی بعدها یعنی زمانی که مدرسه وسیله‌ای محرز برای افزایش درآمد و یا احراز مشاغل شهری شد ابراز شده باشد ولی حتی در آثارخود دست‌اندرکارانی که اصولاً خواستارگسترش آموزش‌وپرورش در هر یک از این کشورها بودند قرائنی که این مطلب را به‌عنوان پاسخ آنها به‌مطالبات مردم تأیید کند به‌چشم نمی‌خورد(٤).

در مقابل فرض بالا ما در این فصل چنین نظر می‌دهیم که گسترش آموزش وپرورش و اصلاحات آموزشی زمانی در کشورهای «مستقل» آمریکای لاتین به مرحلهٔ اجراگذاشته شد که بخش لیبرال حکومتگران داخلی دریافت که منافعش با «نوسازی» اقتصاد بیشتر خواهد شد. در دو کشوری که مورد تحلیل ما خواهند بود چنین تصوری زادهٔ تغییر اوضاع تجاری در سطح بین‌المللی بود. در یکی از این دو مورد نوسازی به معنای آغاز صنعتی‌شدن و در مورد دیگر به معنای واگذاری بخش صادرات به دست سرمایه‌گذاران خارجی بود. ولی در هر دو کشور آموزش وپرورش به‌منظور جاسازی‌گروههای حاشیه‌نشین در آن بخش از ساخت اقتصادی‌گسترش یافت که در چنگ حکومتگران آزادیخواه قرار داشت و مشتی قوانین ساخته و پرداختهٔ همین گروه حاکم که از طریق مدرسه منتقل می‌شد در آن جاری بود.

این گسترش آموزش‌وپرورش دو جنبهٔ مهم داشت. نخست اینکه ساخت اقتصادی خودبخود محدودش می‌کرد. چون طبقهٔ حاکم به‌تجارت صادراتی وابسته بود بخش‌اعظم سازاد اقتصادی در تولید مواد اولیه‌ای که از لحاظ بین‌المللی قابل دادوستد بود سرمایه‌گذاری می‌شد. بسیج توده‌ها برای ازدیاد تولید داخلی و مصرف کالاهای صنعتی فقط در درجهٔ دوم اهمیت قرار داشت. وانگهی، این طبقهٔ حاکم خود فقط سهمی از عواید حاصل از تجارت را می‌برد چه او شریک تجار کشور قطب بود.

دیگر آنکه در**پرو** و شاید هم در **برزیل**، گسترش آموزش ابتدائی همگانی

عکس‌العملی بود دربرابر بروز خطر احتمالی تضاد اجتماعی، **چنانچه** گروههای حاشیه‌نشین در عواید حاصل از تجارت صادراتی سهیم نمی‌شدند. درنگرش آزادیخواهان نسبت به‌جامعه جایی برای مبارزهٔ طبقاتی نیست چه تولید اقتصادی بالا رفته و سهم افراد از این تولید بیشتر می‌شود. این سهم‌بندی مطابق با موازین عقلی و برحسب «توانایی» هرکس خواهد بود. بدین‌سان، آموزش ابتدائی همگانی به‌عنوان یک مکانیسم زیرسلطهٔ دولت بورژوایی که به‌شیوه‌ای **عقلانی**، به‌شیوه‌ای پسندخاطر طبقهٔ حاکم یعنی **تثبیت ساخت اجتماعی** و درعین‌حال پراکندن تضاد اجتماعی و به‌گمان خودکمک به‌رشد اقتصادی، از اروپا وآمریکا به‌آمریکای لاتین وارد شد.

حاشیه‌نشینانی که چندکلاسی سواد داشتند به‌بخش مدرن اقتصاد راه یافته و لذا تکه‌سهمی نیز از عواید تجارت صادراتی نصیبشان شد. هرآنکه سواد لازم را نداشت این نظام او را البته نه مادرزاد بلکه به‌لحاظ ناکارآزمودگی **نالایق** دانست.

این نظام به ترتیبی که در پایان سدهٔ نوزدهم و در آغاز سدهٔ بیستم به آمریکای‌لاتین ارزانی شد خود قبلاً وسیله تحکیم‌نظم اجتماعی کشورهای صنعتی در دوره‌های رشد و تغییر اقتصادی آنها بود و لذا بورژوازی آمریکای لاتین در توجیه آن می‌گفت که در اینجا نیز چنین خواهدکرد. ما نشان خواهیم داد که دسترسی به آموزش متوسطه و آموزش عالی که نقش مهمی در دسترسی فرد به پول و مقام داشت طی دورهٔ تجارت آزاد (۱۸۰۰ - ۱۹۳۰) بسیار محدود بود و اکثر شاگردان سطوح تحصیلی عالی را فرزندان اغنیا تشکیل می‌دادند (۵).

ما نمی‌کوشیم این نکات را با اشاره به اطلاعات تاریخی از چندین کشور آمریکای لاتین نشان دهیم. ما درعوض دو مورد جداگانه یعنی برزیل و پرو را برگزیده‌ایم. هیچ یک از کشورهای آمریکای لاتین کشور نوعی آن را تشکیل نمی‌دهند و لذا برزیل و پرو نیز کشورهایی «نوعی» نیستند. معذلک بررسی این دو کشور به ما اجازه می‌دهد دست به مقایسه‌ها و مقابله‌هایی که نظرمان را تقویت و تأیید می‌کند بزنیم. برزیل یک مستعمرهٔ پرتغالی و پرو یک مستعمرهٔ اسپانیایی بود. پرو زمانی که به دست اسپانیا افتاد جمعیت بومی بزرگ و متشکلی داشت ولی جمعیت برزیل را قبایل شکارچی و خوشه‌چین تشکیل می‌دادند. در هر دوکشور هیئتهای ژزوئیت مذهب فعالیت داشتند و نظامهای آموزشی هر دو مبتنی بر اولویت تجارت بود. پس از استقلال،اقتصادهای هر دو کشور مبتنی بر صادرات و تکیه بر معدن‌کاری وکشاورزی صادراتی به منظور خرید کالاهای مصرفی صنعتی برای مشتی بورژوای تجارت‌پیشه بود (برزیل به

مقدار فراوانی نیز چوب صادر می‌کرد).

معذلک، در حوالی سدهٔ نوزدهم اقتصادهای این دو کشور به شکل فاحشی متفاوت شدند: بازار صادرات **گوانو**[1] ناگهان در **پرو** داغ شد و درآمد تازه‌ای از این راه به جیب طبقهٔ کوچک تجار داخلی این کشور سرازیر گردید. این طبقهٔ تجارت‌پیشه در مزارع شکر و پنبه‌زارهای بزرگ ساحلی سرمایه‌گذاری کرد ولی طی جنگ ۱۸۷۹ - ۱۸۸۱ **پرو** با **شیلی** ثروت خود را از دست داد. پس از این جنگ، سرمایه‌گذاران خارجی بازسازنده‌های اقتصاد ویران‌شدهٔ این کشور را جمع‌آوری کرد، و خود مالک‌الرقاب تجارت صادراتی **پرو** شدند. **پرو** تا پیش از جنگ جهانی دوم مگر به مفهومی سخت محدود صنعتی نشد.

برعکس، بورژوازی **برزیل** سرمایهٔ خود را در دهه‌های ۱۸۶۰ و ۱۸۷۰ در مزارع بزرگ کشت قهوه بکار انداخت و سپس بخشی از منافع حاصل از این تجارت را در دهه‌های ۱۸۸۰ و ۱۸۹۰ در صنعت سرمایه‌گذاری کرد. در همین وقت، موج عظیمی از مهاجران خارجی که عمدتاً ایتالیایی بودند، به **برزیل** سرازیر شد تا برای ازدیاد تولید مواد غذایی به کارهای کشاورزی پردازند. تا سال ۱۹۲۰، بخش قابل ملاحظه‌ای از نیروی کار برزیلی در بخش صنعت بود در حالی که **پرو** هنوز هم کم و بیش اقتصادی مبتنی بر صادرات مواد اولیه و کشاورزی معیشتی داشت.

معهذا آموزش ابتدایی در هر دو کشور تقریباً در یک زمان گسترش یافت. در برزیل ظاهراً این گسترش آموزش ابتدایی حاصل صنعتی‌شدن و نیاز به نیروی کار صنعتی بود. بدیهی است که کارخانه‌ها کارگری می‌خواستند آشنا به کار با ماشین، وقت‌شناس و غیره. دلیل دیگر برای رواج مدارس ابتدایی همگانی در **برزیل** در حوالی آغاز این سده آن بود که مهاجران (که چند صباحی بعد بخش اعظم نیروی کار این کشور را تشکیل دادند) می‌بایستی در فرهنگ **برزیل** جذب شده و در نظم اجتماعی این کشور جا بیفتند. این کارکرد به‌عهدهٔ مدرسه بود. فلسفهٔ اثباتی رایج در برزیل آن روزگار تصمیمات فردی را پیرامون آموزش و پرورش ایجاب می‌کرد نه دخالت دولت را؛ معذلک بی‌نظمی بالقوه موجود در تغییرات سریعی که روی می‌داد دولت را علیرغم این فلسفه مجبور به دخالت کرد. بین سالهای ۱۸۸۹ و ۱۹۲۰ تعداد شاگردان مدارس ابتدایی عمومی پنج برابر افزایش یافت که مشتمل بر قسمت بزرگی از جمعیت واقع در سن مدرسه در بخش جنوبی کشور می‌شد.

۱. guano، کودی که از فضلهٔ مرغ دریایی یا ماهی می‌سازند.

در **پرو**، گسترش آموزش و پرورش بدون صنعتی‌شدن این کشور صورت گرفت؛ لذا نقش مدرسه در ضبط و ربط تغییر اجتماعی به مراتب روشنتر است. طبقهٔ حاکم **پرو** از اروپا مهاجر وارد نکرد ولی کوشید تا به تدریج ساکنان بومی خود را در سطوح پایین دستمزد که کلاً در چنگ شرکتهای خارجی ذینفوذ بود نگهدارند. هدف از این جذب و تحلیل متمدن کردن **پرو** و ایجاد محیطی جذاب و امن برای سرمایه‌گذاریهای خارجی بود. آزادیخواهان به طور اخص از بروز تضاد اجتماعی بالقوه موجود در جامعه‌ای سخت قسمت‌بندی شده احتراز می‌جستند. انتظار آنها از **پرو** جامعه‌ای بود «یکپارچه» که در آن سرخپوست، دورگه‌ها[1] و سفیدپوست در خدمت نظم و ترقی دوشادوش هم کارکنند. بر چنین جامعه‌ای سفیدپوست فرمان می‌راند ولی سرخپوستان و سایر نژادها از طریق‌سواد و آموزش برای شرکت در توسعه اقتصادی و در پایینترین مراتب اجتماعی آماده به خدمت می‌شدند. مورد پرو نشان می‌دهد که صنعتی‌شدن شرط قبلی لازم برای گسترش آموزش و پرورش نبوده و این شرط قبلی لازم **همانا** تضاد اجتماعی بالقوه موجود بر اثر تقسیمات طبقاتی یا افتراق فرهنگی بود.

پیش از آنکه به اصل این دو بررسی تک موردی بپردازیم بجاست دوباره یادآور شویم که هم در **پرو** و هم در **برزیل** گسترش آموزش ابتدایی به‌بخش نسبتاً کوچکی از جمعیت واقع در سن مدرسه محدود می‌شد. فرض ما آن است که این محدودیت الزاماً تابع اقتصادهای وابستهٔ این دو کشور بود. هیچ یک از این دو کشور نمی‌خواست و یا نمی‌توانست‌توده‌های مردم را در راه رشد و توسعه بسیج کند چه رشد اقتصادی معطوف به رشد بخش صادرات و نظامی اقتصادی بود که چرخ آن برای تأمین نیازهای گروه کوچکی از جمعیت شهرنشین و یا ساکنان کشورهای قطب می‌گردید. آموزش متوسطه و عالی همچنان ملک‌طلق توانگران بود. گسترش همه جانبهٔ آموزش متوسطه و خواه ناخواه در **پرو** و در **برزیل** در دههٔ ۱۹۲۰ همراه با آموزش حرفه‌ای یعنی آموزش برای فقرا بود، مفهومی که از آمریکا و اروپا وارد شد.

در واقع برزیلیها و مردم **پرو** در سراسر تاریخ مستعمراتی‌خود، خواه‌در دورهٔ رونق تجارت و خواه در دورهٔ تجارت آزاد با انگلیسیها و سرمایه‌گذاری خارجی ناگزیر بودند در شرایطی که بسختی زیر نفوذ مؤسسات خارجی بود راه رشد و توسعه پیش گیرند. آنها مدرسهٔ خارجی ساختند تا به کار شرکتهای خارجی بیاید. فرق عمدهٔ میان استعمار مبتنی بر تجارت آزاد آمریکای لاتین و استعمار مستقیم

---

۱. mestizos، دورگه‌های اسپانیایی و سرخپوست.ــم.

هند و آفریقا— که بدون‌شک فرق سهمی است— وجود یک طبقهٔ حاکم داخلی و از لحاظ سیاسی مستقل در آمریکای لاتین بود. اگر چه این طبقهٔ حاکم بیشتر به اروپا وابسته بود تا به توده‌های اهالی کشور خود، معذلک ناگزیر بود عواقب سیاسی حاصل از تغییرات اوضاع و احوال بین‌المللی را در داخل مستقیماً رفع و رجوع کند. شیوه‌ای را که طبقهٔ حاکم **داخلی** برای جاسازی اقتصاد کشور در قالب نظام بین‌المللی اختیار کرد نقش قاطعی در تعیین ویژگیهای گسترش آموزش و پرورش داشت. حکومتگران آمریکای لاتین به طرز چشمگیری خود را وقف نیازهای اروپا و آمریکا کرده و موقعیت اقتصادی توده‌های خود را که محدودیت نیز داشت بر اساس مدلهای آمریکایی تعیین کردند.

آموزش و پرورش و استعمار مبتنی بر تجارت آزاد: برزیل

از نخستین روزهای استعمار، نظام آموزشی **برزیل** برای تعلیم و تربیت دو دسته شاگرد طرحریزی شد: فرزندان طبقهٔ حاکم سفیدپوست و کودکانی که این طبقهٔ حاکم برای استفاده در سطوح پایین ساخت اقتصادی و سیاسی خود لازم داشت. شاید بیش از هر کشور بزرگ دیگری در آمریکای لاتین **برزیل** موفق شد این نظام آموزشی را تا همین سالهای اخیر از یکدیگر جدا نگهدارد.

این هر دو بخش نظام آموزشی وابسته به ساخت اقتصاد برزیل بودند. برزیل زیر سلطهٔ پرتغال و منبع عمدهٔ تهیهٔ مواد خام برای نظام سوداگر این کشور بود: مصنوعات اروپا برای مبادله با شکر و سپس طلا به برزیل سرازیر می‌شد. پس از کسب استقلال، طبقهٔ حاکم برزیل وارث ساختی اقتصادی شدند که وابسته به رابطه‌ای مبتنی بر تجارت آزاد با قدرت صنعتی انگلیس بود. اگر چه انگلیس نمی‌توانست مثل پرتغال مستقیماً ماهیت تجارت میان برزیل و اروپا را تحمیل کند ولی نتیجهٔ این رابطه اساساً یکی بود: مواد خام از برزیل به اروپا، محصولات صنعتی از اروپا (و عمدتاً از بریتانیا) به برزیل. طی اکثر سالهای سدهٔ نوزدهم، آن بخشی از طبقهٔ حاکم که موافق با تجارت آزاد بود (زمینداران بزرگ، صاحبان معادن و تجار) موفق به تحکیم تجارت آزاد و ساختی اقتصادی شدند که کم و بیش یکسره وابسته به محصولات صنعتی مصرفی انگلیس بود. در واقع تاریخ برزیل را می‌توان مبارزات این گروه و سایر عناصر طبقات حاکم بر

سر نظارت بر ماهیت رشد و توسعهٔ این کشور دانست. معذلک این مبارزه تا همین سالهای اخیر در اطراف **نوع** رابطهٔ وابستگی جریان داشت نه اینکه برزیل چه سیاست توسعهٔ اقتصادی مستقلی نسبت به نظام تجارت بین‌المللی در پیش گیرد.

به این ترتیب، نخست بریتانیا و سپس ایالات متحده از تبعیت وهمکاری گروههای برگزیدهٔ حاکم برخوردار شدند. هر دو قدرت امپریالیستی خواهان اعطای حمایت نظامی و وامهای خارجی به برزیل در ازای ثروت طبیعی این کشور بودند. طبقهٔ حاکم برزیل نقش واسطه را در این معاملات بازی کرد و هرگاه منافعش اقتضا می‌کرد ساخت اقتصادی را تغییر شکل می‌داد. برقراری تجارت آزاد با اروپا و اعطای امتیاز به بریتانیا از لحاظ اقتصادی معقولتر ازتجارت انحصاری با پرتغال بود؛ برخورداری از حمایت، صنعتی‌شدن و سرمایه‌گذاری خارجی مستقیم مآلاً برای بخش عمده‌ای از بورژوازی برزیل سودآورتر بود تا اتکا به وامهای تجاری خارج در ازای تولید کالاهای اولیه بر اساس روابط تجارت آزاد. توده‌های برزیلی طرفی از این تغییرات و یا دگرگونیهای حاصل در نظام آموزشی که هدف از آن تکمیل ساختهای اقتصادی تغییرشکل یافته بود نمی‌بستند. اینها تضادهای موجود میان کشورهای امپریالیستی و برگزیدگان استعمار و تضادهای میان خود استعمارگران بود.

مادامی که **برزیل** کشوری‌عمدتاً صادرکنندهٔ محصولات کشاورزی و معدنی بود، بخشی از طبقهٔ حاکم که ناظر بر نظام آموزشی این کشور بود مدیران و مقاماتی را تشکیل می‌داد که در خدمت تشکیلات اداری و ارتش «استعماری» بودند. آموزش متوسطه و عالی تدریجاً برای پاسخ به نیازهایی محدود گسترش یافت. حتی پس از مراحل اولیهٔ صنعتی‌شدن نیز ساخت اقتصادی وابستهٔ این کشور اقتصاد مبتنی بر صادرات کشاورزی را حفظ کرده و رشد صنعتی و ازدیاد مواد کشاورزی برای مصرف داخلی را محدود ساخت. آموزش‌متوسطه (و ابتدایی) همگام با صنعتی‌شدن گسترش یافت ولی این گسترش محدود و طبقاتی بود چه **اقتصاد برزیل عمدتاً درخدمت‌نیازهای کشور پیشرفته و برزیل همچنان‌جامعه‌ای سخت قالب‌بندی شده بود.** مدارس متوسطهٔ‌نظری همچنان در اختیار افرادی‌معدود بود که حکم غربال طبقهٔ حاکم را برای تعیین استحقاق افراد در راه‌یافتن به دانشگاهها داشتند. از این رو بالاترین طبقات مردم در برزیل از بالاترین میزان تحصیلات در سالهای استعمار و طی بیش از دو نسل تجارت آزاد با انگلیس پس از استقلال و حتی در دورهٔ صنعتی شدن برخوردار بودند. دروس آموزش عالی تا حدودی به مرور زمان تغییر کرد ولی در مدرسی که به دانشگاهها راه می‌یافتند

تغییری داده نشد.

آموزش ابتدایی نیز کارکرد مشابهی از نظر آمادگی افراد برای انجام نقشهای اجتماعی معینی بر عهده داشت. آموزش ابتدایی علاوه بر اینکه وسیله‌ای بود برای ایجاد امکانات آموزش متوسطه برای درصد فوق‌العاده ناچیزی از معدود افرادی که به مدارس ابتدایی راه می‌یافتند بلکه ضمناً وسیله‌ای بود برای تربیت جماعاتی از مردم تا برای مزرعه‌داران بزرگ و بعدها برای صاحبان صنایع کار کنند. در برزیل مستعمره سرخپوستان بومی خطری برای مناطق پرتغالی‌نشین به حساب می‌آمدند. این بومیان ضمناً منبع بالقوه موجود و مورد نیاز کار برای کشتزارهای صنعتی پرتغالیها بودند. مبلغان یسوعی (ژزوئیت) بومیان را باسواد کردند و به آنها آموختند که دست از ارزشهای ایلیاتی خود بردارند و به کار مزدبگیری در کشتزارهای بزرگ تن در دهند. مدارس یسوعیان وسیلهٔ مؤثری برای رام کردن بومیان و سازگار کردن آنها با جامعهٔ «جدید» برزیل در پایینترین سطوح کار مزدبگیری بود.

پس از اخراج مبلغان یسوعی از برزیل در سال ۱۷۵۹، نقش آموزش ابتدایی تغییری نکرد. پیش از رونق بازار قهوه که یکصد سال بعد روی داد و با الغای بردگی همراه بود، مهاجرت عظیم اروپاییان به این کشور و شروع صنعتی‌شدن مشکلات بنیادی حادی را دامن زد. با الغای بردگی و با جابجا شدن نیروی کار بردگان به طرف تولید قهوه و کشاورزی معیشتی ارزانترین منبع واحد کار برای تولید مواد غذایی تجاری نیز کاهش یافت. دولت برزیل مهاجرت به‌داخل کشور را تشویق می‌کرد تا تولید کشاورزی را هم برای مصرف داخلی و هم برای صادرات (قهوه) بالا برد. حال که مهاجران اروپایی بر مهاجران آسیایی ارجحیت داشتند چه بهتر بود مردم برزیل به طور بارزی اروپایی باشند. آموزش ابتدایی برای تشکیل یک نیروی کار اولیه صنعت از بردگان سابق و یا ازدیاد قابلیت تولید کشاورزی آنان به کار نمی‌رفت. آموزش رسمی برای آن گسترش یافت که مهاجران تازه‌وارد اروپایی را با جامعهٔ برزیل و نیز با کار در کارخانه همساز کند. این مهاجران از طریق مدرسه به نظمی اجتماعی تن دادند که اختیار آن در دست برزیلیها و بخصوص در دست بورژوازی صنعتی نوخاستهٔ این کشور بود.

اکثر بردگان سابق در همان بخش شمالی کشور ماندگار شدند و درهمان مناطقی که پیش‌از این به‌عنوان برده کار می‌کردند مشغول به کار شدند. این مناطق شامل مناطق کشاورزی از رونق افتاده بود که از کشتزارهای صنعتی به‌صورت واحدهای تولید مواد گوشتی و مواد کشاورزی معیشتی درآمده بودند. بعضی از بردگان به‌جنوب برزیل آمدند تا به‌عنوان کارگران مزدبگیر در

مزارع قهوه کار کنند ولی کارگر شهری نشدند؛ کارگران ماهر صنعتی از موج جدید مهاجران، به‌ویژه از میان صنعتگران بیرون کشیده‌شدند. علاوه برآموزش ابتدایی، مهاجران به‌مدارس متوسطهٔ حرفه‌ای که به‌موازات مدارس متوسطهٔ نظری خواص قرار داشت دسترسی داشتند. اشاعهٔ آموزش ابتدایی و آموزش متوسطهٔ حرفه‌ای در سالهای اولیهٔ سدهٔ بیستم پدیده‌ای برخاسته از جنوب وشهرها و عمدتاً برای سفیدپوستان بود. این پدیده مقارن با وضع تعرفه‌های حمایتی، گسترش نیروی کار صنعتی و ظهور سرمایه‌داری قائم به‌خود است. ولی این پدیده در عین‌حال براثر تأکید مداوم بر کشت مواد تولیدی صادراتی و ادامهٔ انحصار مازاد اقتصادی توسط تجار و سرمایه‌داران خارجی و طبقات ممتاز و پرمصرف برزیل دچار محدودیت می‌شد.

اصلاحات آموزشی‌برزیل را در بافت این‌تغییرات اقتصادی نیز باید بررسی کرد.مثلاً پس‌از آنکه برزیل از چنگ پرتغال در سال ۱۸۲۲ رهایی یافت آرمانهای فلسفه اروپا موجب سخن‌پراکنیهای فراوانی دربارهٔ‌گسترش آموزش و پرورش وکسب دانش بیشتر شد. معهذا نظام آموزشی این کشور طی سه‌نسل بعد نیز دست نخورده ماند. پس‌ازسال ۱۸۸۹ اصلاحاتی چند به‌عمل آمد ولی موضوع این اصلاحات آموزش متوسطهٔ‌نظری و نظارت برمیزان ورودی‌دانشگاهها بود. ضمناً آموزش ابتدایی و آموزش متوسطهٔ‌حرفه‌ای بی‌هیچ گفتگویی گسترش یافت: فقط از نظر اقتصادی بجاتر و حتی‌لازمتر شده‌بود که فلسفه‌های‌آموزشی اولیه را هفتادسال **پس از** استقلال به‌مرحلهٔ اجرا گذارند. علت این تغییرات آموزشی استقلال سیاسی نبود بلکه ظهور گروهی ثروتمند (و لذا قدرتمند)در درون طبقهٔ حاکم بود که رشد سرمایه‌داری قائم به‌خود را تشویق و ترویج می‌کرد. حتی در چنین شرایطی، این تغییرات فقط سطوح پایین آموزش‌وپرورش را تحت تأثیر قرار داد و اثر مستقیم چندانی برترکیب طبقهٔ حاکم نداشت.

استعمار برزیل (۱۵۰۰-۱۸۰۸)

استعمار برزیل به‌دست پرتغال بخشی از توسعه‌طلبی تجاری این کشور در سدهٔ شانزدهم بود. اگرچه هدف اعلام‌شدهٔ استعمارگران ترویج مسیحیت و فرهنگ اروپایی بود پرتغال گروههای اکتشافی و مهاجر به‌برزیل می‌فرستاد تا دربارهٔ منابع طبیعی این کشور برای بازارهای رو به‌گسترش اروپا تجسس کنند. مبلغان یسوعی مستقیماً در این توسعه‌طلبی تجاری دست داشتند. صاحبان مزارع بزرگ، تجار و مبلغان مسیحی دست‌به‌دست هم دادند و فرهنگ برزیل را در

دورهٔ استعمار شکل بخشیدند.

مشخصهٔ گروههای حاکم در برزیل طی دوران استعمار نوعاً **جدایی** آنها از «واقعیت» موجود در این کشور و لذا قصور آنها در گسترش یک فرهنگ ملی است (٦). ولی چنین تحلیلی نقش حکومتگران را در ساخت استعماری آمیخته به ابهام جلوه می‌دهد: در تحلیلی از این دست مردمی که «برزیلیها» باشند مشتی پرتغالی تصویرمی‌شوند که از قضای روزگار در برزیل به‌دنیا آمده، چشم‌وگوششان متوجه ارزشها و هنجارهای اروپا بود و تلاشی برای ایجاد یک فرهنگ‌نوین برزیلی نمی‌کردند. اما همین حضرات «برزیلی» چه تلاشها که نکردند تا سرخپوستان بومی[1] را به کیش جدید بیاورند و در اقتصاد سوداگرانه جذب کنند. سرخپوستان اصلی که توسط‌یسوعیان مسیحی شده بودند در پایینترین طبقهٔ «افراد آزاد» ساخت استعماری ادغام شدند. برزیلیها میلیونها تن آفریقایی را نیز به عنوان برده وارد کردند. آنهامحکوم به کار در مزارع بودند و برخلاف‌سرخپوستان اصلی نه آموزش مسیحی می‌دیدند و نه از طرف یسوعیان‌حمایت می‌شدند چه آفریقایی ظاهراً از مدتها قبل برای کار با زمین آماده شده‌بود.

به‌این ترتیب طبقهٔ حاکم استعماری فرهنگی برزیلی ایجاد کرد که‌شالودهٔ آن یک سلسله مراتب استثماری دقیق بود. نیروی کار بردگان **ولاتیفوندیا** (واحد کشاورزی‌بزرگ) ویژگیهای اقتصادی اصلی این نظام استعماری بود و صادرات محصولات کشاورزی و مواد معدنی، بخصوص شکر و بعداً طلا، پنبه و توتون مهمترین محصولات آن را طی بیش‌از سه‌سده تشکیل می‌دادند.

استعمارگران پرتغالی برای ساختن اقتصاد استعماری خود نیاز به کارگر داشتند: سرخپوستان اصلی در برابر تصرف خاک خود توسط پرتغالیها ایستادگی کرده و قبایلی چند تن به‌بردگی دادند. مقاومت آنان منجر به کشتارشان شد. به‌چنین تدبیری، کشاورزی واحدهای بزرگ با وارد کردن نیروی کار بردگان گسترش یافت. طی ۴۰۰ سال بردگی، بیش‌از ۳/۳میلیون آفریقایی به‌برزیل آورده شد (۷).

پرتغالیها سرانجام‌دست به‌دامان یسوعیان شدند تا با حمایت مستقیم‌دولت پرتغال بومیان تسلیم‌ناپذیر را متمدن و مسیحی کنند. یسوعیان تنها گروه دوران استعمار بودند که زبانهای بومی را فراگرفتند؛ آنها به هیئتهای اکتشافی در داخل و به‌شکار سرخپوستان کمک می‌کردند. تاریخ سیاسی برزیل، یسوعیان را **حامی** سرخپوستان در برابر خطر نابودیشان به‌دست استعمارگران می‌داند. ولی تاریخ

1. Brasilindios

اقتصادی که کمتر به‌رابطهٔ میان دولت و کلیسا می‌پردازد نشان می‌دهد که زندگی کوچ‌نشینی سرخپوستان قابل انطباق با کشاورزی واحدهای بزرگ نبود(۸) و یسوعیان تدابیری اندیشیدند تا بومیان را در اقتصاد استعماری **ادغام** کنند.

دهکده‌های سرخپوست‌نشین[1] برای حفاظت از خطر تاخت وتاز برزیلیها ساخته شدند؛ ولی همین دهکده‌ها به‌نوبهٔ خود بومیان را برای کار مزدبگیری آماده می‌کردند. یسوعیان و استعمارگران برای استفاده از کار سرخپوستان در مزارع توافقهایی کردند (۹). مدارس یسوعیان برای بومیان[2] وسایل مؤثری برای جذب بومیان سازش‌ناپذیر به‌بازار کارکشتزارهای بزرگ بود. تا سال ۱۷۹۸، از کل جمعیت ۳/۲ میلیون‌نفری برزیل، بیش‌از ۴۰۰،۰۰۰ تن را سرخپوستان «آزاد» ۲۵۰،۰۰۰ نفر را سرخپوستان وحشی، ۱/۵ میلیون تن را سیاهان و بردگان دورگه و یک‌میلیون‌نفر را سفیدپوستان تشکیل می‌دادند (۱۰).

به‌این ترتیب، یسوعیان شبکهٔ وسیعی از روستاها و مدارس برای سرخپوستان ساختند تا آنها را با دستمزدی اندك به‌اقتصادی زیر سلطهٔ‌سفیدپوستان که سخت نیازمند کارگر بود جذب کنند. مبلغان مسیحی حتماً گمان می‌بردند که با تربیت و تمدن سرخپوستان خدمتی در حقشان انجام می‌دهند در عین حالی که با تأمین نیروی کار ارزان به‌هموطنان خود نیز خدمت می‌کنند. مسیحیان چنین علاقه‌ای به‌تربیت آفریقاییان نداشتند چه بردگان مایملك مزارع بزرگ محسوب می‌شدند. این دوگانگی آموزش و پرورش بومیان و بی‌توجهی به‌تربیت انبوه سیاهانی که به‌برزیل آورده می‌شدند رسالت **اخلاقی** مربیان یسوعی را بیشتر مورد تردید قرار داده و توجیه اقتصادی آموزش خاص بومیان را معقولتر نشان می‌دهد.

یسوعیان علاوه بر اینکه موظف به‌گسترش خاك مستعمره و سازماندهی اقتصادی آن بودند رسماً نیز مسئولیت زندگی معنوی ساکنان سفیدپوست را برعهده داشتند. پس از سال ۱۵۷۳ که اصلاحاتی در ساختار و وظایف نظام یسوعی به‌عمل آمد، یسوعیان تدریجاً از دخالت در گسترش و ترویج تجارت (آموزش خاص سرخپوستان) دست برداشتند تا به‌مبارزه علیه نهضت اصلاح‌طلبی در کلیسای کاتولیك پردازند. آموزش و پرورش (خاص سفیدپوستان) وسیله‌ای برای تحکیم گرایش به‌مذهب کاتولیك علیه نوآوریهای پروتستان شد. یسوعیان که سخت پای‌بند خشکه‌مقدسات بودند سنت قرون وسطایی را که تفحص

1. reduçoes indigenas
2. ccolas de ler e escrever

آزادانه را محکوم می‌کرد تقویت کردند— در قاموس آنان فرهنگ به‌معنای آموزش انسانی و فلسفی بود که پایهٔ تکوین حکمت الهی را تشکیل می‌دهد.

مدارس یسوعیان برای ساکنان برزیل (۱۷۵۹-۱۵۴۹) یکی از بخشهای دوگانهٔ دو نظام جدا از هم یکی برای «وحشی‌ها» و دیگری برای ازسابهتران بود. نظام اخیر مقدمتاً خاص تعلیم و تربیت اصحاب کلیسا بود و درجوار آن فرزندان زمینداران و صاحبان معادن را که زندگی مذهبی را دنبال نمی‌کردند می‌پذیرفت. این مدارس در دهکده‌های استعماری واقع در سراسر ساحل برزیل قرار داشتند. آموزش مافوق ابتدایی خاص تنی چند نورچشمی بود که بعدها می‌باید به‌معدودی منصب و مقام موجود در ساخت اداری استعماری زیر سلطهٔ کشور قطب گمارده شوند (۱۱). در این دوره، یسوعیان انحصار آموزش و پرورش را در اختیار خود داشتند. این انحصار را دولت پرتغال به‌یسوعیان می‌داد و بودجهٔ آنها را نیز تاحدودی همین دولت تأمین می‌کرد (۱۲). برای ادامهٔ تحصیلات حتماً می‌بایستی مدارس یسوعیان را ببینی و بعدها برای تحصیلات دانشگاهی لازم بود که روانهٔ پرتغال شوی.

آموزش یسوعیان که فقط در اطراف اجتماعی کردن بومیان و ایجاد یک تشکیلات اداری و مذهبی استعماری کوچک دور می‌زد، بدرد همان اقتصاد مبتنی بر صادرات مواد کشاورزی می‌خورد که برای تولید مواد خام برای پرتغال ساخته شده و «از واحدهای مجزائی تشکیل می‌شد که مستقیماً با خارج ارتباط داشتند و با سایر نقاط کشور بجز مراتع داخلی که به عنوان یدک کش اقتصاد تولید شکر توسعه یافتند بی‌ارتباط بودند» (۱۳). چنین اقتصادی نیازمند به کارگر ارزان بود که ساعتها در کشتزارهای بزرگ مشتی سفیدپوست اروپایی کار کند. نظام آموزشی برای خدمت به کارگران، و به نیازهای اداری و معنوی طبقهٔ حاکم برزیل و از طریق آنان به‌نیازهای کشور قطب که پرتغال باشد به‌وجود آمد.

تا میانهٔ سدهٔ هیجدهم، موضع ضد روشنگری و پایهٔ قدرت مستقل حکومت یسوعیان با تحکیم فلسفهٔ مطلق‌گرایی[1] در پرتغال و اسپانیا از در تعارض درآمد. نخست‌وزیر پرتغال، **مارکیز دوپمبال**[2] موفق شد یسوعیان را به‌اتهام سدشدن در برابر پیشرفت علم از سرزمین پرتغال بیرون کند (۱٤).

اخراج یسوعیان نظام آموزشی برزیل را دچار تزلزل کرد (۱۵). دولت پرتغال حمایت خود را از آموزش و پرورش این مستعمره کم کرد و تعداد معلمان

1. absolutism 2. Marquis de Pombal

آن به‌سشتی قلیل رسید. طی نیم‌سده‌ای که آموزش استعماری این کشور رو به زوال گذاشت و از لحاظ زمانی مقارن با کاهش تولید شکر و سپس استخراج طلا بود (۱۶)، پسله‌های این نظام دوباره از پرتغال و مطابق با همان‌اصلاحات آموزشی کشور خود سروسامان داده شدند. این دوره مصادف با اوج سلطهٔ پرتغال بر برزیل اعم از سلطهٔ سیاسی و اقتصادی بود. برزیل حکم نایب‌السلطنهٔ پرتغال را پیدا کرد که این خود مستلزم پیچیده‌ترشدن هرچه بیشتر دستگاه اداری این کشور (و در رأس آن مقامات پرتغالی) و علائق نزدیکتر باکشور قطب بود. وضع مالیاتهای سنگین، ادامهٔ انحصار تجارت برزیل و منع کالاهای صنعتی اقدامات مؤثری برای جلوگیری از تراکم ثروت و رونق اقتصاد برزیل‌بود. ایجاد یک نظام سلطهٔ پلیسی زورمند جنبشهای استقلال‌طلبانه‌ای را که توسط تحصیلکردگان فرنگ رفته تشکیل شده و از طرف بورژوازی بازرگانی نوپای شهرها به‌ویژه کسانی که از انحصار تجارت و صنعت لطمه می‌دیدند حمایت می‌شد درهم کوبید.

بریتانیا و برزیل

پس از سال ۱۶۰۰، قدرت پرتغال رو به‌زوال گذاشت و جای خود را به‌قدرت حریف داد. پس از وصلت خانواده‌های سلطنتی اسپانیاو پرتغال، دشمنان اسپانیا به‌پرتغال نیز حمله کردند. بین سالهای ۱۶۲۹ و ۱۶۵۴ هلند نیمی از اراضی نیشکر برزیل را تصرف کرد. در سالهای ۱۶۴۲، ۱۶۵۴ و ۱۶۶۱، پرتغال قراردادهایی تجارتی بست که در ازای حمایت سیاسی بریتانیای کبیر امتیازاتی اقتصادی به‌این کشور می‌داد و در سال ۱۷۰۳ **عهدنامهٔ متوئن**[1] بازارهای‌داخلی و مستعمراتی پرتغال را در مقابل ارجحیت مشروبات پرتغال در بازارهای انگلیس دربست در اختیار این کشور گذاشت. به‌موجب همین‌عهدنامه، یکی از قراردادهای قبلی پرتغال دائر بر خرید کشتیهای انگلیسی تمدید شد. این قراردادها منجر به‌زوال تدریجی صنایع نوپای نساجی و کشتی‌سازی در پرتغال و برزیل شد. پرتغال و برزیل مستعمره فقط به‌تولید مواد کشاورزی پرداختند و پرتغال نقش واسطهٔ تجاری میان برزیل و بازارهای اروپایی را داشت (۱۷). پرتغالیها که در داخل این قراردادها را تنظیم می‌کردند «تمام صنایع و کارخانه‌ها را — برای جلوگیری از جذب نیروی کار

1. Methuen Treaty

کشاورزی— و برای فرق‌گذاری میان تولید مستعمرات و تولید کشورهای قطب، به‌منظور تشویق تجارت و ازدیاد مصرف یا رونق صنایع کشور قطب» (۱۸) ازبین بردند.

تا آغاز سدهٔ نوزدهم، پرتغال مستعمرات اصلی خود در آسیا را از دست داد. طی جنگهای ناپلئون، تأسیسات پرتغالیها خود به‌خود رو به‌ضعف گذاشت و بریتانیا بیش از پیش بر زندگی تجاری این کشور سلطه یافت. در سال ۱۸۰۸ که خانوادهٔ سلطنتی پرتغال عازم برزیل می‌شد نیروی دریایی انگلستان در ازای چند امتیاز جدید حفاظت هیئت سلطنتی را به‌عهده گرفت (۱۹):

۱. تصویب مجدد عهدنامهٔ ۱۷۰۳ **متوئن**.
۲. گشودن بنادر برزیل به‌روی تجارت ملل دوست (بریتانیای کبیر).
۳. ایجاد یک بندر آزاد در جنوب برزیل (**سانتاکاتارینا** یا **ریوگرانددوسول**) به‌عنوان مدخل منطقهٔ رودخانهٔ پلات.
۴. اقدامات ترقیخواهانه در جهت الغای تجارت برده.

این قرارداد در سال ۱۸۱۰ به‌امضا رسید. علاوه بر این مواد چهارگانه، صاحبان صنایع بریتانیا از امتیازات گمرکی بهتری در تجارت با برزیل برخوردار شدند تا در تجارت با خود پرتغال: عوارض کلی واردات ۲۰ درصد بهای کالا بود که به کالاهای وارداتی از پرتغال ۱۶ درصد و به‌مصنوعات انگلیسی فقط ۱۵ درصد تعلق می‌گرفت (۲۰).

سلطنت پرتغال (۲۱-۱۸۰۸)

با انتقال دربار پرتغال به‌برزیل، نقش جدید برزیل به‌عنوان مرکز قلمرو سلطنت مستلزم تغییراتی در نوع خدماتی بود که برزیلیها (پرتغالیهای متولد در برزیل) می‌توانستند داشته باشند. خیابانهای پایتخت کشور، **ریودو ژانیرو** مزین به‌چراغ برق و شبکهٔ جمع‌آوری زباله شد و روزنامه و کتابخانهٔ عمومی، موزه، باغ گیاهشناسی، مدرسهٔ عالی هنرها، دو دانشکدهٔ پزشکی و دو دانشکدهٔ فنون نظامی در آن دائر شد.

در این خدمات آموزش عالی بر مدارس حرفه‌ای هم بدلایل عقیدتی و فرهنگی و هم به‌منظور پرکردن فوری مقامات اداری مورد نیاز تأکید می‌شد. افکار انقلاب فرانسه، بورژوازی دانشگاهی و دانش عاری از فایده‌طلبی را

که دانش نوعی دانشگاهها محسوب می‌شد، دستخوش تردید کرد. این دانش به‌عنوان مظهر مفهوم قرون وسطایی جهان و به‌عنوان مغایرت با «عینیت» عموم عملی محکوم شمرده شد. مهمتر از آن، نیازی فوری به‌وجود افرادی بود که قلمرو سلطنت را از برزیل اداره کرده و در ارتش و عدلیه خدمت کنند.

دانشکده‌های دیگری نیز ایجاد شدند که به‌موجب نظر **آزه‌ودو**[1] نشانهٔ توجه و علاقه صریح پادشاه به کمبود تکنسین برای رفع نیازهای شهرنشینی و صنعتی‌شدن و سروسامان‌دادن به‌اقتصاد کشاورزی بود که عوامل اصلی حفظ وحدت داخلی مستعمره و بهبود آن به‌شمار می‌رفت (۲۱). این دانشکده‌ها به‌صورت آموزشگاههای مستقل اداره می‌شدند: دانشکدهٔ اقتصاد، دانشکدهٔ کشاورزی، شیمی (شامل شیمی صنعتی، زمین‌شناسی و معدن‌شناسی)، طراحی فنی و فرهنگستان علوم، هنرها و حرفه و فن. معذلک علاقهٔ پادشاه به‌صنعتی‌شدن نمی‌توانست آنقدرها باشد چه اکثر این دانشکده‌ها چند صباحی بیش نمانده و تنها معدودی دانشجو داشتند. بودجهٔ عمومی آنها نیز کم بود (چه در مقایسه با آموزشگاههای حرفه‌ای لیبرال از عنایت ملوکانهٔ کمتری برخوردار بودند) و وجههٔ کمتری داشتند. مؤثرترین عامل شکست این دانشکده‌ها کمبود تقاضا برای فارغ‌التحصیلان آنها بود: نظر به‌آموزش عالی ناظر به کار و حرفه‌ای خاص که ویژهٔ اروپای آن زمان بود این دانشکده‌ها ارتباط چندانی با اقتصاد مستعمراتی برزیل نداشتند. کشاورزی وسیع همراه با زمینهای تازهٔ سهل‌الوصول که از کاربردگان استفاده می‌کرد نیازی به‌وجود کارشناسان کشاورزی برای بهبود قابلیت تولید و یا برای بررسی کشت و زرع علمی نداشت. معدن کاری نیز تنزل کرده بود. تولید کالاهای صنعتی پس از انتقال ادارهٔ امور امپراتوری پرتغال به‌برزیل موقوف نشد ولی برقراری امتیازهای تعرفه‌ای درمورد مصنوعات کم‌بهای انگلیسی عملاً از هرگونه پیشرفت صنعتی چشمگیری در این دوره جلوگیری کرد.

صنعتی‌شدن دل مشغولی تنی چند از افراد طبقهٔ حاکم بود حال آنکه اکثریت افراد این طبقه یکسره در فکر تولید کشاورزی و تجارت واردات- صادرات بود. اگرچه انتقال دربار پادشاهی از پرتغال به‌برزیل آموزش عالی اروپایی و برخی از خدمات عمومی را نیز رهاورد خود داشت ولی ساخت اقتصادی و اجتماعی برزیل همچنان مستعمراتی باقی ماند. دستگاه سلطنت تدارکی برای آموزش ابتدائی ندید چه لزومی به جادادن تودهٔ سیاهان و بومیان تربیت‌شده

1. Azevedo

در قالب کارهای مزدبگیری نبود. تقویت اقتصاد کشاورزی بزرگ و سلسله‌مراتب اجتماعی حاصل چنین اقتصادی به‌نفع طبقهٔ حاکم استعماری بود که از برکت تجارت می‌زیستند و به‌سود ملل در حال صنعتی شدن—خصوصاً انگلیس—بود که خواستار محصولات کشاورزی برزیل و بازار فروش کالاهای صنعتی خود بودند.

استقلال برزیل

برزیل در سال ۱۸۲۲ به‌استقلال رسید ولی به‌شیوه‌ای غیرمتعارف: این کشور چهارده سال پیش از این تاریخ یعنی از زمانی که به‌تجارت «آزاد» پرداخت وابستگی اقتصادی به‌پرتغال نداشت. این دیگر اروپا بود که حکم اقتصاد قطب را برای برزیل داشت نه پرتغال. استقلال صرفاً به‌معنای بازگشت خاندان پادشاهی به‌پرتغال و قانونی کردن لغو انحصار تجارت این کشور با پرتغال در سال ۱۸۰۸ بود. ملت جدید روابط بین‌المللی پیش از استقلال خود—به‌ویژه روابط تجاری محکم خود با انگلیس—و ساخت اجتماعی و اقتصادی داخلی خود را همچنان حفظ کرد. حتی یکی از اعضای خاندان پادشاهی پرتغال به‌عنوان امپراتور اعلام شد.

> پس از استقلال، منافع تجارت خارجی همچنان نصیب پرتغالیها می‌شد که در سایهٔ دوام سلطنت حمایت می‌شدند و یا به‌جیب انگلیسیها می‌رفت. لذا تغییر چندانی در منطقهٔ شکرخیز به‌لحاظ ابقای سلطهٔ مستقیم‌تر صاحبان منافع انگلیسی بر ساختهای قدیمی صورت نگرفت. بارزترین تغییرات در جنوب روی داد که اقتصاد معادن آن از پایان سدهٔ هیجدهم رو به‌زوال گذاشته بود. کاهش محصول طلا که با بالارفتن سریع مخارج اداری آن بر اثر انتقال دربار و برقراری حکومتی مستقل به‌دنبال آن به‌یک‌سوم یا یک‌چهارم میزان قبلی خود رسیده بود اقتصاد کشور را با عدم تعادلی همه‌جانبه روبرو ساخت. این عدم تعادل با استقراض وامهای خارجی و چاپ اسکناس که به‌سرعت بهای خود را از دست می‌داد چاره‌جویی شد (۲۲).

شاخص دورهٔ پس از استقلال مبارزه میان لیبرالها که تحت تأثیر آرمانهای برابری‌جویانهٔ انقلاب فرانسه بودند و محافظه‌کاران است که وابسته به‌اشرافیت

پرتغال و ساخت اقتصادی **لاتیفوندیا** (کشاورزی وسیع) بودند. لیبرالها مصراً خواستار ایجاد مدارس ابتدایی در هر حوزهٔ شهرداری، مدارس متوسطه در هر ایالت و دانشگاه در مناسبترین شهر بودند (۲۳). آموزش همگانی پیشنهاد این دسته از تحصیلکردگان طبقهٔ حاکم بود که آن را شالودهٔ حق رأی عمومی می‌دانستند. هدفهای آموزش و پرورش عبارت بود از «تعلیم و تربیت شهروندان آزادی که قادر به نگهداری نظام نوبنیاد نمایندگی باشند... مردم تحصیلکرده مترادف با مردم آزاد، فرمانبردار و ثروتمند است.» (۲٤).

علیرغم آرمانهای فرهنگی اروپاییان که لیبرالها مصراً خواستار آن بودند، نتایج استقلال برای نظام آموزشی تقریباً درست مغایر با پیشنهاد آنها بود. قانون اساسی سال ۱۸۲٤ نیمچه‌دستی را که دولت در آموزش و پرورش داشت کوتاه کرد. دیگر آرمانهای سرمایه‌داری انگلیس غالب شد: همان سیاست «عدم مداخلهٔ دولت در امور خصوصی» که شاخص تجارت آزاد و آموزش و پرورش انگلیس در سدهٔ نوزدهم بود توسط برزیل نیز در پیش گرفته شد. معذلک مدارس مذهبی ویژهٔ فقرا در انگلیس از کمکهای دولت برخوردار بودند چه کارخانه‌های این کشور به کارگر باسواد نیاز داشتند. اقتصاد برزیل ابداً به‌چنین کارگری احتیاج نداشت. اگرچه آزادیخواهان در سال ۱۸۲۷ موفق به‌گذراندن قانونی دایر بر مسئولیت دولت در قبال «ایجاد مدارس سوادآموزی (خواندن و نوشتن) در تمام شهرها و روستاها و مدارسی از همین نوع برای دختران در نقاط پرجمعیت‌تر شدند» (۲٥) ولی هیچ فکری برای تأمین بودجهٔ مالی چنین اقداماتی نشد.

لذا آموزش و پرورش علیرغم قوانینی که برای افزایش تعداد مدارس تدوین شد، گسترشی پیدا نکرد. اقتصاد مبتنی بر صادرات مواد کشاورزی و کاربردگان احتیاجی به‌تعداد زیادی کارگر واجد شرایط نداشت. آرمانهای آزادی و دموکراسی که توسط لیبرالها ترویج و تبلیغ می‌شد (و آموزش و پرورش وظیفهٔ گسترش آن را داشت) اگرچه احتمالاً در نظر قانونگذاران مهم بود ولی معنایی برای تجار کوچک شهری، روستاییان و بردگان که طرفی از آن نمی‌بستند نداشت. تا سال ۱۸۸۹، حتی پس از الغای بردگی نیز فقط ٥ درصد جمعیت بزرگسال حق رأی داشتند (۲٦).

در سال ۱۸۳٤، دولت مرکزی دوباره عهده‌دار تأمین بودجهٔ آموزش عالی شد تا بدین وسیله مدیران و صاحبان مشاغل اداری بالا را در دستگاه دولتی تأمین کند و مسئولیت آموزش ابتدایی را بردوش ایالات گذاشت. آموزش متوسطه به‌بخش خصوصی واگذار شد و عمدتاً در حکم مرحلهٔ آمادگی برای آموزش حرفه‌ای را داشت. طی چهار دههٔ بعد، پیش از آنکه در ترکیب جمعیت

برزیل و در اقتصاد این کشور تغییراتی اساسی روی دهد، سیاست دولت مرکزی برسطوح عالی آموزش متمرکز بود. به‌آموزش‌وپرورش در مجموع توجه چندانی نمی‌شد اگر چه گفتگوهای فراوانی پیرامون ایجاد یک دانشگاه در هیئت مقننه جریان داشت.(۲۷)سرانجام طی چهل‌سال اول پس از استقلال تأسیس دو دانشکدهٔ حقوق و انجام پاره‌ای اصلاحات در دانشکده‌های جنگ و پزشکی تنها چیزی بود که به‌آموزش عالی اضافه شد.

اقتصاد برزیل همچنان به‌بریتانیا متصل ماند. عهدنامهٔ ۱۸۱۰ درسال ۱۸۲۷ باهمان شرایطی که دست بریتانیا را در فروش ارزان صنایع نوزاد برزیل باز می‌گذاشت تجدید شد.

> طی‌دوران رونق تجارت انحصار کشور قطب به‌ضرب نیروی‌نظامی و انحصار تجاری حفظ می‌شد؛ این چنین بود که کشور قطب‌صنعت خود را توسعه می‌داد درحالی که کشور وابسته کشاورزیش از رشد باز می‌ماند. طی دوران لیبرالها نیز کشورهای قطب که حالا از نظر صنعتی قویتر شده بودند انحصار مشابهی‌را در چنگ گرفته و از طریق تجارت‌وقوای نظامی‌آن‌راتقویت‌می‌کردند. همانطور که **الکساندر همیلتن**[1] و **فردریک لیست**[2] توجه داشتند، این لیبرالیسم و تجارت آزاد بود که انحصار صنعتی سدهٔ نوزدهم بریتانیا را بر کشورهای وابسته‌به‌این کشور تضمین کرد (۲۸).

اقتصاد برزیل به‌موجب روابط تجارت آزاد میان‌این کشور و بریتانیا برای صنعت بریتانیا مواد خام تولید و محصولات‌صنعتی این کشور را به‌داخل وارد می‌کرد که اکثر آنها کالاهای تجملی موردنیاز تجار شهرنشین (اعم از خارجی و داخلی) و زمینداران بزرگ بود. موازنهٔ تجاری برزیل بین سالهای ۱۸۲۰ و ۱۸۵۰ تا ۴۰درصد تنزل کرد؛ نرخ مبادله از سال ۱۸۰۸ تا دههٔ ۱۸۸۰ مرتباً روبه کاهش رفت بجز سالهای جنگهای داخلی آمریکا که مختصر بهبودی یافت. موازنهٔ پرداختها همه‌ساله بین سالهای ۱۸۲۱ و ۱۸۶۰ به‌طور دائم کسری داشت. دولت برای رفع این کسری و برای سایر فعالیتهای اقتصادی به‌وامهای خارجی متوسل شد؛ تا سال ۱۸۵۰ هزینهٔ خدمات مربوط به‌بدهیهای خارجی ۴۰ درصد دریافتیهای دولت برزیل را به‌خود تخصیص داد. همزمان با این وامها، تجار انگلیسی تقریباً تمام تجارت عمده‌فروشی خارجی و داخلی این

---

1. Alexander Hamilton
2. Frederick List

کشور را به‌دست گرفتند(۲۹).

ولی از آنجا که قدرت سیاسی دراختیار تجار و زمینداران بود عکس‌العمل در مقابل سیاستهای اقتصادی تجارت آزاد و سلطهٔ بیگانه ناچیز و بی‌شکل بود. سفیر انگلیس طی سالهای ۱۸۳۰ گزارش داد که طبقهٔ متوسط شهرنشین برزیل از انگلیسیها متنفر است. ولی این نارضایتیها اکثراً متوجه رفتار شخصی تجار انگلیسی و حقوق ویژهٔ مدنی و قضایی آنان بود تا علیه پائین‌بودن عوارض گمرکی بر واردات انگلیسی و سایر امتیازات آنها(۳۰). تا دههٔ ۱۹۳۰، تجار و مزرعه‌داران ذینفوذ برزیل مقاومت سرسختانه‌ای در مقابل سیاست حمایتی نشان دادند.

درچنین شرایطی، طبقهٔ حاکم ملی نه به‌آموزش‌وپرورش که به‌تمرکز منابع برسایر اولویتها چون دفاع ملی و افزایش بازده کالاهای صادراتی بیش‌از هرچیز توجه داشت. گسترش آموزش ربطی به‌این اولویتها نداشت: افزایش تولیدات کشاورزی به‌معنای ازدیاد شمارهٔ کارگران و وسعت زمین زیرکشت (واردات برده پس از استقلال تسریع شد)بود و دفاع ملی، خصوصاً «حمایت» بین‌المللی نیز ازطریق برقراری روابط حسنه با بریتانیا عملی می‌شد. زمامداران کشور از نقش واسطه‌ای که میان بریتانیا و منابع‌ثروت برزیل بازی می‌کردند سود می‌جستند. نظام آموزشی موجود صرفاً برای تربیت افراد تحصیلکرده برای وظایف اداری و سیاسی موردنیاز بود(۳۱).

دراین دورهٔ استقلال سیاسی پیش از الغای تدریجی برده‌داری، طبقهٔ حاکم برزیل (علیرغم وجود برده‌داری) فلسفهٔ سرمایه‌گرایانه‌ای «ایدئالی» داشت. دولت مداخلهٔ‌چندانی درآموزش‌وپرورش نمی‌کرد اگرچه دست به‌ایجاد تأسیسات زیربنا چون خط‌آهن زد که عمدتاً از منابع مالی بیگانگان استفاده می‌کرد و برای سرعت بخشیدن به کار صدور قهوه، سنگ‌آهن و تجارتی می‌آمد که تعیین کنندهٔ سلسله مراتب اجتماعی از صاحبان مزارع بزرگ و صاحبان معادن تا کشاورزان و تجار سفیدپوست، دورگه‌ها، سرخپوستان و بالاخره بردگان سیاه بود. در این نظام اقتصادی، آموزش‌وپرورش صرفاً برای رفع حداقل نیازهای اداری بود. این فلسفهٔ تحققی «حق» فرد را در برخورداری از آموزش‌وپرورش درصورتی که خواست او بود مورد تأکید قرار می‌داد ولی چنین تصمیمهایی را برعهدهٔ فرد می‌گذاشت نه بردوش دولت.

نظر به‌این فلسفه، مدارس ابتدایی برای تطبیق آموزش‌اساسی با مقتضیات برخی ازکودکان سفیدپوست و دورگه ایجاد شدند. نزدیک به ۵ تا ۶ درصد جمعیت غیربردهٔ واقع درسن مدرسه در دههٔ ۱۸۶۰ و دههٔ ۱۸۷۰ در مدارس

ابتدایی نامنویسی کردند (با حدمتوسط ٤ درصد شاگردانی که در مدرسه حضور می‌یافتند) (نگاه کنید به‌جدول ٦)(۳۲). دست‌اندرکاران امپراتوری ادعا می‌کردند که منابع انسانی و مادی لازم برای گرداندن یک نظام وسیع ملی آموزش‌و پرورش را ندارند گواینکه خود ایجاد چنین نظامی را در سال ۱۸۳٤ تقبل کردند. **آزه‌ودو** این سرگردانی میان آرمان وعمل را زادهٔ گرایش آمریکای لاتین به‌عالم تخیلات و عدم رغبت آن به روبروشدن باواقعیت می‌داند (۳۳)؛ ولی احتمال قویتراین است که گروههای سیاسی قدرتمند فشار کمتری پیش از پایان سده‌برای صرف هزینهٔ بیشتر در راه آموزش‌وپرورش اعمال می‌کردند. احتمالاً مردم، به‌ویژه دورگه‌ها که مایل به کارکردن‌در تشکیلات اداری‌دولت بودند خواهان اشاعهٔ آموزش‌وپرورش بوده‌اند ولی به‌این تقاضا ظاهراً تا پیش از آغاز صنعتی‌شدن برزیل اعتنایی نشده است.

برزیل در دوران جمهوری

کشت قهوه در دههٔ ۱۸۲۰ شروع شد و تا دههٔ ۱۸٤۰ از **ریودوژانیرو** به‌مناطق داخلی گسترش یافت. سرمایهٔ کشت قهوه سرمایه‌ای بود که برزیل از استخراج معادن و تجارت خارجی اندوخته بود. بردگانی که از شمال شرقی آورده می‌شدند در مزارع بزرگ به کار می‌پرداختند. گروههای حاکم شمال شرقی تلاشهای سرسختانه‌ای به‌عمل آوردند تا از نقل‌وانتقال بردگان به‌جنوب‌جلوگیری کنند ولی تنها کاری که از پیش بردند وضع نوعی مالیات برصادرات برده بود (۳٤). تولید قهوه در دههٔ ۱۸٦۰ که آغاز یک دورهٔ رونق صادرات بود سریعاً روبه‌ازدیاد گذاشت. این محصول جدید اثرات مهمی برساخت اقتصاد برزیل داشت. نخست‌آنکه اگرچه بخش عمدهٔ افزایش تولید قهوه حاصل سرمایه‌گذاری خارجی بود ولی ازدیاد تولید منجر به‌تراکم سرمایه دردست برزیلیها نیز شد. بخشی از این سرمایه در صنایع کوچک، به‌ویژه صنعت نساجی به کار افتاد(۳۵). دوم آنکه نیاز به کارگر کشاورزی در مزارع قهوه مهاجرت به‌داخل را تشویق کرد. موانعی که در شمال شرقی در راه انتقال بردگان به‌جنوب وجود داشت (تولیدکنندگان قهوه به‌وجودسیاهان برای کشت محصول خود نیاز داشتند)، همراه با فشار انگلیسیها برای منع تجارت برده در آفریقا و جنبش‌طرفدار الغای بردگی در داخل‌خود برزیل نیز جمعاً به‌الغای تدریجی برده‌داری— جریانی‌قانونی که تقریباً بیست سال، از ۱۸۷۳ تا ۱۸۸۹ به‌طول انجامید (۳٦)—منجر شد(۳۷).

جدول ۶

برزیل: دانش‌آموزان مدارس ابتدایی، ۱۸۶۷ - ۱۹۴۹

سال	(۱) تعداددانش‌آموزان حاضر درکلاس(به هزار) (الف)	(۲) کل جمعیت (به هزار) (ب)	(۳) جمعیت در سن مدرسه	
۱۸۶۷	۹۱ (ج)	—	—	—
۱۸۶۹	۹۹ (ج)	—	—	—
۱۸۷۲	۱۱۸ (ج)	۸٬۴۲۰ (د)	۲٬۲۷۰	۵/۲
۱۸۸۹	۲۲۰ (ج)	۱۴٬۱۹۹ (۱۸۹۰)	۳۸۰۰ (۱۸۹۰)	۵/۸
۱۹۰۷	(ه) (۴۴۸) ۵۴۳ (ج)	۲۰٬۸۶۰	۵٬۹۷۵ (و)	۹/۱ (۷/۵)
۱۹۲۰	(ه) (۸۵۵) ۱۰۶۳ (ج)	۲۷٬۴۰۴	۸٬۴۸۴	۱۲/۶(۱۰/۱)
۱۹۲۹	(ه) (۱۶۰۲) ۱۷۵۰ (ج)	۳۲٬۸۹۴	۹٬۶۵۴ (و)	۱۸/۱(۱۶/۶)
۱۹۳۹	(ه) (۲۱۵۰) ۲۶۵۲	۴۰۲۸۹	۱۱٬۰۸۶ (۱۹۴۰)	۲۳/۹(۱۹/۴)
۱۹۴۹	۴۱۵۸	۵۰٬۷۶۹	۱۳٬۳۲۳ (۱۹۵۰)	۳۱/۲

جمعیت ۱/۵ میلیون نفری بردگان تدریجاً جزئی از پست‌ترین طبقهٔ افراد «آزاد» را تشکیل دادند که عمدتاً به‌عنوان کارگران کشاورزی (کارگران بی‌زمین) در مزارع بزرگ مشغول می‌شدند ولی بسیاری از آنها برای کار در مزارع قهوه به جنوب آمده و برخی از آنان به‌عنوان کارگران شهرنشین دربخش صنایع نوزاد به‌کار می‌پرداختند.

چون برده‌داری تدریجاً درحال لغوشدن بود، دولت مهاجرت اروپاییان را به‌عنوان‌راهی برای ازدیادنیروی کار درکشاورزی‌تشویق‌می کرد، (زیرا ورودبرده دیگر میسر نبود). برخی از این تازه‌واردان می‌توانستند با شرایط خوب ازطریق دولت زمین شخصی بخرند حال آنکه بردگان‌آزاد چنین حقی نداشتند. بردگان سابق در شمال کشور به کار مزدبگیری مشغول و مهاجران اروپایی، عمدتاً در جنوب، تبدیل به‌خرده مالک شدند. اثرات فرهنگی وسیع مهاجران برطبقهٔ حاکم پرتغال با استقرار این مهاجران در مناطق غیرمسکونی تخفیف یافت. این‌مهاجران دسته‌های گوناگون اروپاییان را در برزیل تشکیل دادندکه راهی بود برای خودداری از امتزاج با برزیلیهای «گرمسیری» و تدبیری بود برای تشکیل مقدمات ایجاد زیربنای اجتماعاتی که در آن می‌زیستند.آلمانیها خصوصاً جز با خودشان حشر ونشر نداشتند، و مدارس و زندگی فرهنگی خاص خود داشتند. سرانجام نیز این جزایر آلمانی «خطری» درمقابل قدرت اقتصادی و فرهنگی طبقهٔ حاکم برزیل شده و خودمختاری خود را از دست دادند.

اعلام تشکیل دولت‌جمهوری در سال ۱۸۸۹ را همچون اعلام استقلال درسال ۱۸۲۲، نمی‌توان یک جنبش سیاسی مردمی دانست. جمهوری[1] شاهکار گروهی از صاحبان امتیاز بود که در فلسفه‌ای جدید و ایدئولوژی اقتصادی-سیاسی حاصل تغییرات فضای ملی و بین‌المللی مشترک بودند. در سال ۱۸۲۲، گروهی از این افراد به‌اصطلاح برگزیده یا به‌اصطلاح elite ilustrada که نمایندهٔ صادرکنندگان کالاها و محصولات و منافع انگلیسیها در تجارت با برزیل بودند شرایط ایجاد تغییرات سیاسی را بدون شرکت مردم فراهم آوردند.درسال ۱۸۸۹، طبقهٔ متوسط شهرنشین و گروههای مخالف با برده‌داری عامل تغییر شدند.

طی دههٔ ۱۸۶۰ و دههٔ ۱۸۷۰، بنگاههای صنعتی جدید بعضاً به‌سبب شرایط مطلوب تجارت در این سالها و حمایتهای‌گمرکی‌اتفاقی که ناشی از نیاز دولت به‌افزایش عواید بود، ازکمک برخوردار شدند (۳۸). پیدایش گروهی از صاحبان صنایع طرفداران الغای بردگی را همراهی کرد تا قدرت را در پایان دههٔ ۱۸۸۰ به‌دست گیرند. آنها ادعا می کردندکه برزیل بایستی صنعتی‌شدن مبتنی برجانشین‌سازی‌واردات را تشویق کند تابه‌استقلال‌اقتصادی رسد.قانونگذاران عالیمرتبه و فرماندهان عالی‌نظامی که جنبش جمهوریخواهی را رهبری کردند نمایندهٔ تجار و صاحبان صنایعی بودند که می‌خواستند بازار داخلی به‌ویژه‌درمیان

1. República

مهاجران گسترش یابد. الغای بردگی از آرمانی سیاسی که با شکل جمهوری حکومت انطباق داشت مایه می‌گرفت ولی ضمناً راهی برای ایجاد ذخیرهٔ عظیمی از کارگران مزدبگیر بالقوه موجود و ایجاد پایگاه تازه‌ای برای حمایت از بورژوازی صنعتی بود(۳۹).

شورش نظامیان علیه امپراتوری تبدیل به پیروزی جمهوری شد. این حکومت «نظم و ترقی» را به‌عنوان شالودهٔ آزادی برقرار ساخت. کلیسای کاتولیک به‌منظور آزاد ساختن حکومت جمهوری از هرنوع تعهدی درمقابل سایر مذاهبی که مهاجران اروپایی باخود آورده بودند و برای دور نگهداشتن قدرت اقتصادی و سیاسی از سلسله مراتب کاتولیک از دولت جدا شد. جمهوریخواهان برتشدید حمایت از راه وضع تعرفه(۴۰) و کمک مالی دولت به‌صنایع جدید پافشاری کردند و موفق به کسب آن نیز شدند.

> طی دههٔ آخر سدهٔ نوزدهم برزیل دست به‌یک سلسله کاهش بهای پول خود زد تا مشکلات موازنهٔ پرداختها را برطرف سازد. این اقدام برزیل تاحدودی نیز بنگاههای صنعتی جدید این کشور را مورد حمایت قرار داد. لذا درپس این دیوار حمایتی، شمارهٔ تأسیسات صنعتی برزیل از ۶۳۶ درسال ۱۸۸۹ به۱۰۰۸ درسال ۱۸۹۵ افزایش یافت. درسراسر دههٔ آخر سدهٔ نوزدهم، صنایعی خاص بخشهای صادراتی نوظهور و بخش مصرف داخلی ایجاد شدند(۴۱).

جمعیت برزیل از ۱۰/۱ میلیون نفر در سال ۱۸۷۲ به۱۴ میلیون نفر درسال ۱۸۸۹، ۱۷/۳ میلیون درسال ۱۹۰۰ و به ۳۰ میلیون در سال ۱۹۲۰ رسید(۴۲). (جدول ۷ جمعیت این کشور را برحسب نژاد نشان می‌دهد).

بین سالهای ۱۸۹۱ تا ۱۹۱۴، حدود ۲/۴ میلیون مهاجر و اکثراً از جنوب به‌برزیل آمدند (۴۳). طول خطوط راه‌آهن از ۳/۴ به۲۱/۳ هزار کیلومتر بین سالهای ۱۸۸۰ تا ۱۹۱۰ رسید (۴۴). صادرات قهوه که تقریباً ۴ میلیون کیسهٔ ۶۰ کیلوگرمی درسال ۱۸۸۰ بود به ۱۰ میلیون کیسه در سال ۱۹۰۰ و به‌بیش از ۱۶ میلیون کیسه درآستانهٔ جنگ جهانی اول افزایش یافت(۴۵).

جدول ۷
جمعیت برزیل بر حسب نژاد ۱۹۵۰-۱۸۷۲ (درصد)

نژاد	۱۸۷۲	۱۸۹۰	۱۹٤۰	۱۹۵۰
سفید	۳۸	٤٤	٦۳	٦۲
سیاه	۱۱	۱۵	۱۵	۱۱
مستیسر (رنگین پوست)	۲٦	۲۱	٤۱	٤۲
آسیایی	—	—	—	—
جمعیت کل (به‌میلیون)	۱۰	۱٤	٤۱	۵۲

مأخذ: سالنامهٔ آماری برزیل، سالهای سرشماری.

اگرچه جمهوری و الغای برده‌داری مشکلاتی از نظر نیروی کار کشاورزی و نوعی بی‌ثباتی سیاسی ایجاد کرد، ولی وضعیت کلی اقتصادی در دورهٔ جمهوری خوب بود. وامهای دولت برای تشویق تولید و وامهای خارجی تورم را به‌میزان زیادی بالا برد و چنانچه بخش صادرات موازنهٔ پرداختها را به‌نحو بسیار مساعدی بهبود نمی‌بخشید مسلماً این تورم عواقب وخیمی داشت:

	صادرات (به پوند)	واردات (به پوند)
۱۰-۱۹۰۱	۵۰ میلیون	۳۲ میلیون
۲۰-۱۹۱۱	۷۰ میلیون	۵۵ میلیون (٤٦)

این مرحلهٔ نخست صنعتی شدن (۱۸۸۹-۱۹۲۰) زادهٔ ظهور بورژوازی، توسعه بازار داخلی (گروههای مهاجر) و تکانهایی بود که از بخش خارجی به‌آن وارد می‌شد. این تکانها یا براثر وقفهٔ زمان جنگ در عرضهٔ موادی بود که از خارج می‌رسید (گرچه آهنگ صنعتی شدن احتمالاً تا سال ۱۸-۱۹۱۷ که‌واردات مواد شدیداً محدود شد روبه کندی گذاشت) و یا براثر کاهش واردات در نتیجهٔ تنزل مبادلهٔ خارجی‌بود. در دوره‌های کمبود اشتغال در کشاورزی، کارگران به‌شهرها سرازیر می‌شدند. مهاجران چنانچه موافق کار کشت و زرع نبودند ترجیح می‌دادند در شهرها بمانند تا حق عبور خود را از دولت بگیرند(٤۷). تا سال ۱۹۲۰، بیش از یک‌میلیون نفر در بخش ثانوی (از جمله ساختمان) و عمدتاً در صنعت نساجی که اثر فزایندهٔ ناچیزی برسایر بخشهای اقتصاد داشت کار می‌کردند (٤۸). جدول ۸ درصد تقریبی کل نیروی کار شاغل در صنایع را بین

سالهای ۱۹۰۰ تا ۱۹۵۰ نشان می‌دهد. اگرچه درصد تخمینی مربوط به‌سال ۱۹۲۰ فوق‌العاده بالاست ولی رشد واقعی بخش صنایع بین سالهای ۱۹۰۰ تا ۱۹۲۰ روی داد.

جدول ۸

برزیل: کل نیروی‌کار و نیروی کار شاغل در صنایع (الف)

سال	نیروی کار شاغل درصنایع (به هزار)	کل نیروی کار (به هزار)	درصد نیروی کار شاغل در صنایع
۱۹۰۰	۱۹۶	(ب) ۶٫۸۰۰	۲/۹
۱۹۲۰	(پ) ۱٫۱۸۹	۹٫۵۶۶	۱۲/٤
۱۹٤۰	۱٫٤۰۰	۱۳٫۸۶۸	(ت) ۱۰/۱
۱۹۵۰	۲٫۲۳۱	۱۷٫۰۷۰	۱۳/۰

سالهای پایان‌سدهٔ نوزدهم وسالهای‌شروع سدهٔ‌بیستم‌نیز دورهٔ‌سرمایه‌گذاری شرکتهای خارجی در تمام بخشهای اقتصاد به‌ویژه در معادن و خطوط راه‌آهن بود. مثلاً بین سالهای ۱۸۹۹ تا ۱۹۱۰، ۱۶۰ شرکت سهامی ملی و ۱٤ شرکت سهامی خارجی تأسیس شدند (٤۹). تا سال ۱۹۱۶ کل سرمایهٔ شرکتهای خارجی ۲/۶ میلیون کنتوس دوریس[1] بود در حالیکه کل سرمایهٔ شرکتهای

(الف) صنایع، شامل صنعت ساختمان.

(ب) میزان تقریبی.

(پ) شامل کارگاههای کوچك و صنایع دستی روستایی (حتی کارهای سوزن‌دوزی خانگی). تنها برآورد تقریبی دیگر نیروی‌کار درصنایع براساس بنگاههای صنعتی برآورد زیر است:

	شمارهٔ بنگاهها	نیروی‌کار	درصد تقریبی کل نیروی‌کار
۱۹۰۷	۳٫۲۵۸	۱۵۰٫۰۰۰	۲
۱۹۲۰	۱۳٫۳۴۰	۲۸۰٫۰۰۰	۳

(Nilson Werner Sodre, História da Bourgesia Brasileira (Rio: Civilzaçao, 1964), p. 243).

(ت) بورخس (Borges) و لوئب (loeb) میزان سال ۱۹۴۰ را ۱۴ درصد ذکر می‌کنند (نگاه کنید به ص ۱۸ از مأخذ زیر:

مأخذ: Warner Baer, *Industrialization and Economic Development in Brazil* (Homewood, Ill.: Richard Irwin, 1965) tables 3A_9A; 3A_10A.

۱. واحد پول قدیم پرتغال و برزیل.ـم.

ملی فقط به ۱/۷ میلیون کنتوس دوریس می‌رسید (۵۰). در سال ۱۹۲۰ ذخایر بانکهای خارجی و ملی تقریباً برابر و به میزان یک میلیون کنتوس دوریس بود (۵۱).

رشد اقتصادی موجب بسط و گسترش گروههای اقتصادی ملی که با تولید و فروش کالاهای صادراتی به‌ویژه قهوه و محصولات معدنی سروکار داشتند و گروههای دست‌اندرکار صنایع شد. سرمایه‌گذاری خارجی همچنان بخش مهم اقتصاد برزیل را تشکیل می‌داد. این عوامل همگی منجر به افزایش شهرنشینی و تبادل فرهنگی با مهاجران جدید شد، طی سی‌سال الغای بردگی، جمعیت برزیل اکثراً سفیدپوست بود و جنوب این کشور روبه‌صنعتی شدن داشت.

آموزش و پرورش بین سالهای ۱۸۸۹ تا ۱۹۳۰

در اوایل دورهٔ جمهوری، مکتب اثباتی همچنان مؤثرترین فلسفهٔ آموزشی بود. هواداران این فلسفه در تمام مدارس عمدهٔ متوسطه و عالی به کار تدریس اشتغال داشتند. اگرچه اصلاحات آموزشی اولین نسل دورهٔ جمهوری بازتاب این فلسفه و «تعلیمات آزاد» — عدم دخالت دولت در تنظیم بودجهٔ مدارس، در تعیین جهت تحصیلی و یا تنظیم مالیات برای آنها — مورد تأکید آن بود ولی این اصلاحات عمدتاً متوجه آموزش متوسطه و عالی و یا ایجاد گروهی از افراد ممتاز بود (۵۲). در سطوح ابتدایی و متوسطهٔ «حرفه‌ای» آموزش که منبع تأمین کارگران ماهر برای صنعت به‌شمار می‌رفتند دولت بیش از پیش مداخله کرد تا شمارهٔ شاگردان مدارس به‌ویژه در جنوب را بالا برد.

لذا دو فلسفهٔ آموزشی در جوار یکدیگر دست به کار بودند: از یک‌سو مدارس متوسطه و دانشگاهها به‌دنبال سیاست سپردن مدارس متوسطه به افراد خصوصی بدون کمک مالی دولت محدود به گروه فوق‌العاده کوچکی محصل می‌شدند (نگاه کنید به جدول ۹) که تقریباً همهٔ آنها از طبقات اجتماعی بالا بودند. بدین‌ترتیب، مدارس متوسطهٔ خصوصی حکم غربالی را داشتند که اساساً ثروتمندان را به دانشگاهها می‌فرستادند و بس. از آنجا که فقط این گروه از افراد پردرآمد به دانشگاه راه می‌یافت دانشگاهها از کمک مالی دولت بی‌نصیب نبودند. از سوی دیگر طرفداران گسترش صنایع متوجه نیاز به نیروی کار صنعتی و برزیلی‌کردن مهاجران شده و از مشارکت دولت به‌منظور گسترش آموزش ابتدائی دفاع می‌کردند.

جدول ۹

برزیل: شمارهٔ شاگردان مدارس متوسطه و عالی، ۱۹۴۹-۱۸۸۹

سال	متوسطهٔ نظری (به هزار)	متوسطهٔ عادی (به هزار)	سایر مدارس فوق ابتدایی (به هزار)	مدارس عالی (به هزار)
۱۸۸۹	۱۰/۴	—	—	۳/۳
۱۹۰۷	۳۰/۴	۵	۲۰/۵	۵/۸
۱۹۲۹	۸۳/۲	۲۳/۸	۸۶/۵	۱۳/۲
۱۹۳۹	۱۵۵/۶	۲۶/۷	۱۷۹/۶	۲۱/۲
۱۹۴۹	۳۶۵/۸	۳۶/۷	۴۶۲/۴	۳۷/۶

مآخذ: ۱۸۸۹: Roberto Moreira, *Educaçao e Desenvolvimento no Brasil* (Rio: Centro Latinoamericano de Pesquisas en Cien Cias Sociales, 1960), p.57. 1907 _ 49: Werner Baer, *Industrialization and Economic Development in Brazil* (Homewood, I11.: Richard Irwin, 1965), p.242.

> تولید...حاصل مستقیم هوش است: درسراسر جهان نسبت‌مستقیمی با آموزش مردم دارد. تمام قوانین حمایتی (تعرفه‌ها) در ایجاد عظمت اقتصادملی بی‌نتیجه‌اند... آموزش عمومی خلاقترین نیروی اقتصادی و سودآورترین اقدام مالی است (۵۳).

این دیدگاه، انحراف چشمگیری نسبت به‌سیاست آموزشی دوران‌امپراتوری[1] بود که مکتب اثباتی هم درمورد آموزش ابتدایی و هم درمورد آموزش متوسطه اعمال می‌شد. علاوه براین پس از سال ۱۸۸۹ دولت حمایت بیشتری ازمدارس (تربیت معلم) عادی و مدارس حرفه‌وفن فوق‌ابتدایی به‌عمل آورد. مدارس عادی (۴ ساله) ویژهٔ زنان و مدارس حرفه‌وفن (۳ تا ۵ ساله) خاص مردان بود. این مدارس رایگان بود و با بودجهٔ ایالتی اداره می‌شد ولی فارغ‌التحصیلان آنها راه به دانشگاه نمی‌بردند. این نظام دوجنبی آموزش وپرورش با آموزش‌معلمان و

1. Império

افزارسندان— کارگران ماهری که کارهای لازم برای گسترش سرمایه‌داری را انجام دهند— کمک به ابقای ساخت طبقاتی می‌کرد(٥٤).

نتایج این انتقال ساخت طبقاتی از مجرای نظام آموزشی به‌موازات تلاش برای ارضای نیاز صنعتی‌شدن به کارگر و همبستگی اجتماعی در جدولهای ٦ و ٩ نشان داده شده‌اند. در پایان دورهٔ امپراتوری هم آموزش ابتدایی و هم آموزش متوسطه محدودیت یافتند. فقط ۲۰۰,۰۰۰ محصل عملاً در سال ۱۸۸۹ در مدارس ابتدایی و در حدود ۱۰,۰۰۰ نفر در مدارس متوسطه نامنویسی کردند و فقط چندهزار دانشجو به‌دانشگاهها راه یافتند. علاوه براین طی بیست‌سال آخردوران امپراتوری تعداد محصلان ابتدایی خیلی کند، تا حدود ۵۰۰,۰۰۰ نفر در سال، افزایش یافت که فقط مختصری بیش از افزایش جمعیت واقع‌درسن مدرسه بود.

پس از سال ۱۸۸۹، شمارهٔ محصلان ابتدایی سریعاً افزایش یافت که مستقیماً مطابق با افزایش نیروی کار در صنعت بین سالهای ۱۸۸۹ تا ۱۹۲۰ بود (نگاه کنید به‌جدول ۸).شمارهٔ محصلان ابتدایی کمتراز ٦ درصد جمعیت‌واقع درسن‌مدرسه در سال ۱۸۸۹ و ۱۲/٦ درصد در سال ۱۹۲۰ یعنی دوران‌افزایش سریع جمعیت بود. افزایش نسبی تعداد شاگردان مدارس متوسطهٔ نظری که در شروع کار به‌مراتب کمتر بود همردیف با آموزش ابتدایی شد ولی افزایش‌مطلق در شمارهٔ نامنویسی ناچیز بود. آموزش عالی از این هم محدودتر بود. در سال ۱۹۲۹ ازحدود ۵ میلیون نفر جمعیت ۱۵ تا ۲۲ ساله فقط ۸۳,۰۰۰ درمدارس متوسطهٔ نظری و ۱۳,۰۰۰ نفر در دانشگاهها نامنویسی کردند. بیش‌از ۱۰۰,۰۰۰ دانش‌آموز درآموزش متوسطهٔ عادی یا غیرنظری نامنویسی کردند.

این وضعیت عملاً حاصل سازش میان عناصر محافظه‌کار طبقهٔ حاکم وابسته به‌تجارت آزاد و صاحبان صنایع روبه‌ظهور بود: آموزش ابتدایی ومدارس عادی برای تأمین معلم ابتدایی و آموزش متوسطهٔ غیرنظری گسترش یافتند حال آنکه آموزش متوسطهٔ نظری و آموزش دانشگاهی که وسیلهٔ دسترسی به‌مشاغل آزاد بود شدیداً محدودشدند. گسترش‌آموزش ابتدایی‌و «حرفه‌ای»بدواً به‌منظور جذب تازه‌واردان به‌نیروی کار صنعتی بود.افزایش شمارهٔ محصلان بیشتر در جنوب به‌چشم می‌خورد و حتی درسطح ابتدائی تعداد زیادی ازکودکان سفید-پوست به‌مدرسه می‌رفتند. اگرچه سیاهان به‌مشاغل بخش صنعت راه یافتند ولی اکثر آنها به‌صورت کارگر مزدبگیر کشاورزی‌باقی ماندند.گسترش آموزش‌وپرورش عمدتاً یک پدیدهٔ متعلق به‌جنوب و وابسته به‌رشد صنعت در جنوب (٥٥) و ادغام مهاجران سفیدپوست درطبقهٔ کارگر صنعتی جدید بود.

آموزش‌وپرورش سریعاً گسترش یافت ولی همچنان شامل درصد ناچیزی

از کودکان واقع درسن مدرسه می‌شد وبس. جدول ٦ نشان می‌دهد که در سال ۱۹۲۰ فقط ۱۰ درصد گروه واقع درسن مدرسه عملاً در مدارس ابتدایی نامنویسی کردند و حتی در سال ۱۹٤۹ فقط ۳۱ درصد کودکان به‌مدارس ابتدایی می‌رفتند. این ترکیب محدود کودکان در ساختهای روبه‌پیدایش سرمایه‌داری نتیجه مستقیم گسترش محدود خود این ساختها بود (٥٦). اکثر کارگران همچنان به کار تولید کالاهای صادراتی مشغول بوده و یا از طریق کشاورزی معیشتی گذران می‌کردند. تلاشی برای بسیج این توده‌های مردم سیاهپوست، دورگه‌ها و سفیدپوستان فقیر به‌عمل نمی‌آمد. اقتصاد کشور علیرغم حمایت از بخش صنعت به‌صورت بخشی وابسته به‌نظام تجارت جهانی تنظیم‌شده و این ساخت‌وابسته از شرکت بخش اعظم مردم در بخشهای «رشد و توسعه» جلوگیری می‌کرد (٥٧).

مدارس خارجی نقش جالبی در گسترش آموزش و پرورش بازی کردند. مدارس اجتماعات مهاجران آلمانی طی جنگ جهانی اول «خط» سیاسی برای «وحدت» ملی شدند و دولت آنها را تعطیل کرد (٥٨). این موضوع منجر به تشکیل یک کنفرانس ملی در سال ۱۹۲۲ برای برنامه‌ریزی ازدیاد بودجهٔ آموزش ابتدایی از طرف دولت مرکزی به منظور یکی کردن مدارس متعلق به فرهنگهای مختلف برای وصول به‌انسجام ملی شد.

ولی درهمان‌حالی که دولت سرگرم از بین‌بردن اقدامات‌ناظر بر تکثر فرهنگی داخل بود، درمقابل نفوذ قابل ملاحظهٔ آمریکا بر آموزش و پرورش برزیل مدارا نشان می‌داد. طی آخرین سالهای حکومت امپراتوری، نظام «تعلیمات آزاد» که در سال ۱۸۷۹ به‌دنبال الغای بردگی و سیاستهای مهاجرپذیری به‌وجود آمد، درجه‌بندی و گسترش مدارس خارجی اعم از مذهبی و غیر مذهبی را آزاد کرد. یک زن آمریکایی همراه با یک زن برزیلی که در **ماساچوست** تعلیم دیده بود مسئول بسط و توسعهٔ مدارس عادی شدند که به‌همان شیوهٔ مدارس **ماساچوست** سازمان یافته بود و بودجهٔ آن از طرف آمریکا تأمین می‌شد (٥٩). کالج مکنزی[1] که امروزه یک دانشگاه خصوصی در شهر **سائوپائولو** است در سال ۱۸۹۰ با سرمایهٔ خصوصی آمریکا تأسیس شد. مدرسهٔ کشاورزی شهر **ویکوسا**[2] در ایالت **میناس گرائیس**[3] و مدارس حرفه‌ای زنان در شهرهای ریودوژانیرو و سائوپائولو نیز با بودجهٔ آمریکایی و توسط ایالات متحده تـأسیس شدند. و نحوهٔ تدریس و تعیین رشتهٔ آنها تابع‌الگوهای آمریکایی بود. تفاوت میان مربیان اروپایی و آمریکایی در هدفهای اعلام شدهٔ آنها دیده می‌شد: مربیان اروپایی بیش از هر

1. Mackenzie College. 2. Viçosa 3. Minas Gerais

چیز تحت تأثیر اصول مذهبی و حفظ فرهنگ و سنت اجتماعات خود در برزیل بودند. مربیان آمریکایی علاقمند به‌تغییر شکل فرهنگ **برزیلی** از راه اشاعهٔ آرمانهای آمریکایی (۶۰) در سازمان اقتصادی و سیاسی برزیل بودند.

سهم آمریکا در آموزش و پرورش برزیل پس از دههٔ ۱۹۲۰ آشکارتر شد که بسیاری از مربیان برزیلی دست به کار استفاده از اصول آمریکا در اصلاحات آموزشی شدند. اگرچه فلسفه و روانشناسی‌آموزشی آمریکا اثرات مهمی بر تعیین روش تدریس از دههٔ ۱۹۲۰ (۶۱) داشته است ولی فقط در همین اواخر و پس از تغییرات عمده در اقتصاد برزیل (به‌خصوص با سرازیر شدن تکنولوژی و سرمایه‌گذاری آمریکا در صنعت این کشور) بوده است که‌ساخت مدارس آمریکایی و مفاهیم آمریکایی رشد و توسعهٔ اقتصادی و نظارت اجتماعی به‌تدریج اقتباس شده‌اند. طی دههٔ ۱۹۶۰، جنبش آموزش و پرورش توأم با کار و حرفه به مقیاسی توده‌ای و درحد دوره‌های کوتاه‌مدت کالج (بسط آموزش حرفه‌ای برای تربیت تکنیسین) به‌عنوان بخشی از مدل آمریکایی رشد و توسعه تعیین شد.

در دوره جمهوری ما به‌تمامی عناصر پیشرفتهای آموزشی* بعد در برزیل برمی‌خوریم. مبارزه در درون طبقهٔ حاکمه بر سرگسترش آموزش و پرورش در نخستین دهه‌های این سده در سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۶۱ که موضوعهای مشابهی اساس اختلاف نظر بر سرگسترش و نظارت بر آموزش متوسطه را تشکیل می‌داد به اوج خود رسید (۶۲). بار دیگر موضوع نظارت خصوصی و یا عمومی ایدئولوژیهای اقتصادی و سیاسی مختلف مخالفان و نظر آنان نسبت به نقش آموزش و پرورش در رشد و توسعهٔ کشور را لاپوشانی کرد. نفوذ اولیهٔ آمریکا با وابستگی روزافزون اقتصادی برزیل به این کشور پس از جنگ جهانی دوم و بخصوص پس از سال ۱۹۶۴ بیش از پیش اهمیت یافت (۶۳). طی این دوران نفوذ اولیه، طبقهٔ حاکم برزیل راه را برای تغییر ساخت نظام آموزشی وقتی که خود جامعهٔ صنعتی زادهٔ ساختهای اقتصادی نوع آمریکایی را با جان و دل خریدار شدند بازگذاشتند.

آموزش و پرورش و استعمار مبتنی بر تجارت آزاد: پرو

پرو مانند دیگر کشورهای آمریکای لاتین پس از رهایی از انحصار تجاری اسپانیاییها به استقلال سیاسی در یک نظام بین‌المللی تجارت آزاد که نخست زیر سلطهٔ انگلیسیها و سپس آمریکاییها بود رسید. در حالی که برخی از جمهوریهای بزرگ آمریکای لاتین تا ۱۹۱۴ موفق به شروع صنعتی شدن حمایتی حتی در درون یک اقتصاد وابسته شدند، گروههای حاکم در پرو از همان دوران استعمار

بدواً علاقمند به‌مشارکت در مازاد صادراتی بودند که زیر نظر بیگانگان بود.

در این قسمت تاریخچهٔ آموزش و پرورش پرو را از دورهٔ ماقبل استعماری تمدن **اینکا** تا دورهٔ **اونسنیو**[1] یعنی سالهای ۱۹۱۹ تا ۱۹۳۰ حکومت **آگوستو لگوئیا**[2] دنبال می‌کنیم. در این تاریخ طولانی که دورهٔ رونق تجارت و دورهٔ سرمایه‌داری مبتنی بر تجارت آزاد را فرا می‌گیرد، آموزش و پرورش همواره بر شالودهٔ طبقاتی سفت و سختی تنظیم می‌شد که بدواً دوکارکرداساسی داشت: حفاظت از اختلافهای اقتصادی و اجتماعی مردم پرو به‌جای کاستن از این اختلافها و **نظارت بر تغییر اجتماعی**.

بحرانهای اقتصاد پرو عمدتاً نتیجهٔ رویدادهای **خارجی** چون افزایش و کاهش تقاضای برخی ازکالاها و یا حاصل دست به‌دست گشتن قدرت درکشور قطبی بود که طبقهٔ حاکم پرو برای درآمد و ثروت به‌آن متکی بود. همینکه‌بحرانی روی می‌داد طبقات حاکم با صف‌آرایی جدیدی از قدرت برای به‌چنگ آوردن مازاد صادرات پرو به‌مبارزه می‌پرداختند. تا سال ۱۸۷۰، آموزش رسمی بخشی از این مبارزه را تشکیل داد. همینکه یک‌گروه از طبقهٔ حاکم می‌کوشید روابط **پرو** با قدرتهای بیگانه را برای حفظ سلطهٔ سیاسی طولانی خود تجدید سازمان دهد برای آموزش رسمی نیز مقام بلندی قایل می‌شد تا شرایط داخلی را به‌نفع آن روابط تنظیم کند.

آموزش و پرورش در **پرو** خواه در دوران استعمار اسپانیاییها و خواه در دوران جمهوری و تا همین سالهای اخیر در قالب یک اقتصاد صادراتی که هم در دورهٔ رونق تجارت و هم در دورهٔ سرمایه‌داری زیر سلطهٔ بیگانه بود شکل می‌گرفت. ساختهای اقتصادی این کشور در خدمت تجارت‌صادراتی یاکشاورزی معیشتی‌بودند **نه** در خدمت رشد بازار داخلی. فرهنگ‌بیگانه شدیداًعادات مصرفی صاحبان ثروت (البته نه عادات تولیدی آنان) را تحت تأثیر قرار داد و آموزش و پرورش به‌ویژه در سطح آموزش‌متوسطه و آموزش عالی باز تاب این الگوهای مصرف بود.

ولی موضوعی که مورد علاقهٔ خاص ماست گسترش آموزش ابتدایی است. این گسترش که درست پیش از جنگ‌ویرانگر شیلی (۱۸۷۹-۸۱) روی‌دادمی‌رفت که شالودهٔ نوع جدیدی از رشد و توسعهٔ اقتصادی را برای پرو تشکیل دهد: بخش بزرگی از طبقهٔ حاکم خواستار ایجاد **پروئی** «نوین» بودند که سرمایه‌گذاری خارجیان را به خود جلب کند. یکی از اجزای متشکل این مدرن بودن جذب

1. Oncenio. 2. Augusto Leguia.

ساکنان بومی **پرو** در سطوح پایین ترکیب مزدها دراقتصاد وابستهٔ این کشور و بدواً برای جلوگیری از امکان وقوع مبارزات طبقاتی در آینده و ساختن اقتصادی از لحاظ سیاسی باثبات و «مترقی» بود.

منتهای غایت آموزش و پرورش در آزاداندیشانه‌ترین این مدلها که مدل دورهٔ **سیویلیستاها**[1] است، «تربیت» فقیرترین افراد پرو به‌شیوه‌ای بود که به‌نوعی درآمد آنها را بالا برد ولی مهمتر از آن ایجاد شرایط لازم برای ازدیاد ثروت طبقهٔ حاکم کشور بود. **سیویلیستاها** عقیده داشتند که‌داشتن جمعیتی باسوادشش کلاس ابتدایی **پرو** را امن و امان و جاذب سرمایهٔ خارجی کرده و از این راه موجب رشد اقتصادی خواهد شد.

این نظر تا حدودی صورت حقیقت یافت: پس‌از جنگ با **شیلی**، سرمایه‌گذاران خارجی به‌سرعت و تقریباً تمامی ثروت قابل صدور و خطوط راه‌آهن **پرو** را برای انتقال این ثروت به بنادر در دست گرفتند. ولی ساخت‌مبتنی بر واحدهای بزرگ کشاورزی بخشهای فعال‌اقتصاد **پرو** به‌جای ازدیاد تقاضای کارگران ماهر گسترش آموزش و پرورش را **محدود** ساخت. فعالیتهای صادراتی اولیه نیازی به وجود کارگر ماهر نداشته و فقط‌مستلزم اوضاعی آرام و کاملاً زیر فرمان بود تا بتوان از منابع داخلی بهره‌برداری کرد. درعمل‌علیرغم‌تمایل **گنگ** اینها به‌ترقی فقرا، حتی تا سال ۱۹۳۰ نیز آموزش ابتدایی فقط شامل بخش کوچکی از جمعیت واقع درسن‌مدرسه می‌شد. می‌توان استدلال کرد که این محدودیت نتیجهٔ‌مقاومت عناصر «سنتی» چون کلیسا درجامعهٔ **پرو** بود که‌قبلاً آموزش وپرورش این کشور را در دست داشتند. اگر چه مقاومت کلیسا عامل مهمی در اصلاحات آموزشی **بود** ولی ساخت وابستهٔ اقتصاد **پرو** و خود طرح **سیویلیستا** نیز همانقدر در تعیین تغییر اجتماعی اهمیت داشتند که هرگونه زدوبند گروههای محافظه‌کار در این کشور. مثلاً از دولت سر همکاری بورژوازی **سیویلیستا** با انگلیسیها در تجارت آزاد صنعت‌داخلی ناگزیر بود با واردات بیگانه رقابت کند و تا پیش از جنگ جهانی دوم راه پیشرفتش بسته بود. طرح **سیویلیستا** سخت وابسته به‌سلطهٔ خارجیان برمنابع **پرو** و بعدها برصنعت این کشور بود. وانگهی این طرحها هیچگونه قصدی برای تغییرساخت طبقاتی نداشتند؛ گسترش آموزش ابتدایی به‌طور ضمنی برای مدرن کردن **پرو** از طریق حفظ نظم اجتماعی موجود انجام شد (٦٤). مخالفت با این گسترش فقط وقتی فروکش کرد که محافظه‌کاران متقاعد شدند کارکرد اجتماعی سازندهٔ مدرسه به‌نفع طبقهٔ حاکم است نه خطری

1. Civilistas

برای آن.

آموزش رسمی نظر به کارکرد حفاظتی خود برای جامعه در **لیما** و **کالائو** متمرکز شد و نحوهٔ ترکیب محصلان در مدارس ابتدایی و متوسطه منعکس‌کنندهٔ ماهیت طبقاتی این سطوح از آموزش و پرورش بود. لیبرالها همچون اخلاف اسپانیایی و اصحاب کلیسای خود بارها بیش از آنچه بخواهند توده‌های سرخپوست و یا شهرنشین را به‌شرکت در طرح خود بسیج کنند از وجود مدرسه برای سروسامان دادن به‌**پرو** در جهت منافع طبقاتی خود سود جستند. لذا اگرچه کلیسا نیز می‌کوشید فقیر و غنی را در وضعیت خاص خود نگهدارد فقط عناصر «سنتی» جامعهٔ **پرو** مسئول تحجرساخت اجتماعی‌این کشور نبوده بلکه خودلیبرالها نیز در این تحجر دست‌داشتند. تفاوت‌عمدهٔ این‌دو آن بود که کلیسا وهمدستانش می‌کوشیدند یک نظام اجتماعی ماقبل سرمایه‌داری را حفظ و ابقا کنند حال آنکه لیبرالها تلاش می‌کردند کشوری سرمایه‌دارتر با ساختی مشابه ولی با سلسله‌مراتبی «مدرن»تر بسازند.

آموزش و پرورش اینکا

پیش‌از ورود **فرانسیسکوپیزارو**[1] به‌**پرو** در سال ۱۵۳۲، سرخپوستان بومی ساکن مناطق کوهستانی **آند** امپراتوری وسیع و پیچیده‌ای تحت حکومت **اینکا** برپا داشتند. اقتصاد این امپراتوری براساس کشاورزی گروهی و جمعی قرار داشت که خود متکی به‌یک شبکهٔ فوق‌العاده پیشرفتهٔ آبیاری بود (۶۵). مناطق مختلف امپراتوری در کشت محصولات مختلف تخصص داشتند. این محصولات با نظارت دقیق دولت و از طریق شبکهٔ انتقالی منظمی مبادله می‌شدند. مردم عادی می‌بایستی در کارهای اجتماعی تعیین‌شده از طرف دولت شرکت جویند و در مقابل حداقل حوایج زندگی آنان (غذا، پوشاک و پناهگاه) را دولت برای آنها تضمین می‌کرد. کسانی که قادر به کار نبوده و یا در مناطق قحطی‌زده می‌زیستند موادغذائی لازم را از انبارهای غلهٔ عمومی می‌گرفتند (۶۶). لذادولت **اینکا** یک پارچه قدرت بود: از مردم خود کار و اطاعت‌می‌خواست و در مقابل امنیت و رفاه آنان را تأمین می‌کرد.

اگرچه این جامعهٔ چندتکه، تمایزهایی از لحاظ مرتبه و مقام برای نجبای خود و تفاوتهای شغلی برای عوام قایل بود ولی در اصل یک ساخت

1. Francisco Pizarro

اجتماعی دوطبقه داشت. در رأس این ساخت اجتماعی امپراتور قرار داشت که حکم خدا را نیز داشت. «قدرت او کامل و مطلق بود و هرعضو امپراتوری از خواص گرفته تا عوام در حکم رعیت او بودند» (۶۷). پس‌از امپراتور نجبا بودند که در مقامهای عالی غیرنظامی، نظامی و مذهبی خدمت می‌کردند. آنها مسئول نظارت برتولید و توزیع کالاها و خدمات بودند.

> اگرچه مالکیت خصوصی، پول و یا امکان تراکم ثروت وجود نداشت ولی نجبا از مزایای گوناگونی در ازای وفاداری کامل به‌**اینکا** برخوردار بودند. آنها در کاخهای عظیم زندگی می‌کردند و خدمهٔ خود را به‌موجب قانون **میتا**[1] یا قانون طرح کار از مردم عادی استخدام می‌کردند. نجبا طبقه‌ای از مردم بودند که از مالیات و کار کشاورزی معاف بودند و هم مواد اولیهٔ زندگی و هم کالاهـای تجملی به‌حد وفور برایشان تأمین می‌شد. این طبقه بـه‌لحاظ لباس و زینت‌آلات خود، حق داشتن بیش از یک‌زن و صدهـا مزیت دیگـر بـه‌روشنی از عـوام قـابل تمیز بودند (۶۸).

عوام‌الناس در روستا زندگی می‌کردند و کاملاً در اختیار نجبا بودند تا خواستهای دولت را اجابت کنند ولـی برده و قابل خریدوفروش نبودند. در اقتصادی که همهٔ مردم می‌بایستی در خدمت دولت باشند وجود برده لازم نبود (۶۹).

این جامعهٔ دوطبقه ظاهراً یک نظام آموزشی دوبخشی داشت. اطلاعات زیادی دربارهٔ شیوه‌های آموزشی **اینکا** در دست نیست ولی مورخان براین گمانند که قوم **اینکا** یک نظام آموزش رسمی برای بزرگان (خاندان **کاسیک**[2]، نظامیان و کشیشان) داشت که به‌دست کاست کشیشان اداره می‌شد. هدف از ایجاد این مدارس آن بود که نجبا شناختی دربارهٔ مبانی و علل قوانین **اینکا**، هنر حکومت و مهارتهای جنگی داشته‌باشند (۷۰). فرزندان عوام فقط به‌طور غیررسمی و از راه کار در **آیلو**[3] یا اجتماع کشاورزی و از طریق شرکت در فعالیتهای مدنی و مذهبی بازمانده از روزگار ماقبل **اینکا** آموزش می‌دیدند (۷۱). این نظام‌آموزشی دوبخشی بازگوی «نیازهای امپراتوری به‌کارگران تعلیم‌دیده و به گردانندگان ادارهٔ امور عمومی، کلیسا و ارتش» بود:

1. mita 2. Cacique 3. Ayllu

کل دانش بشری فقط در سه‌مقولهٔ مهم قرار می‌گرفت: دانش اخلاقی، دانش فکری و دانش جسمانی. فقط طبقهٔ **اینکا** در هرسه دانش آموزش می‌دید و همچنین فرزندان رؤسای قبایل مغلوب که قوم **اینکا** آنها را برای آموزش رسمی به **کوزکو**[۱] فرا می‌خواند (۷۲).

دورهٔ استعمار

در سال ۱۵۳۲، اسپانیاییها به فرماندهی **فرانسیسکو پیزارو** رأس قدرت را در ساخت حکومت **اینکا** به‌دست گرفتند و به‌سرعت سلطهٔ خود را براین امپراتوری گستردند. **پیزارو** نظام باجگذاری **میتا** را که مورد استفادهٔ **اینکا**ها بود به‌منظور حفظ شیوه‌های سنتی برقراری سلطه ونظارت همچنان نگهداشت ولی این دیگر دولت اسپانیایی و نه دولت **اینکا** بود که سازاد تولید را در چنگ خود ضبط می‌کرد. اسپانیاییها به‌سرعت نیروی کار شاغل درکشاورزی بومی را به معادن‌نقره و طلا منتقل ساختند و طلا ونقره تجارت محدودی را به‌راه انداخت که جایگزین اقتصاد بومی **اینکا**ها شد.

علاوه برانتقال نیروی کار به‌سوی معادن، اسپانیاییها نظام **اکونومیندا**[۲] را رواج دادند: پادشاه قطعات بزرگ زمین را برای یک یا دو نسل در اختیار اسپانیولیهای شایسته (که معمولاً سربازان سابق بودند) می‌گذاشت. از طریق نظام **میتا** که مستلزم کار بومیان‌بود، اسپانیاییها سرخپوستان را به‌عنوان رعیت در روی این اراضی بزرگ به کار می‌گماشتند. به‌سبب انتقال کارگران بومی از کشاورزی سنتی و رواج دامداری متعلق به‌اسپانیاییها که در مجموع اراضی کشاورزی وسیعی را به‌خود اختصاص می‌داد، بازده کشاورزی بومی شدیداً کاهش یافت. شبکه‌های آبیاری و شبکهٔ راهها به‌دست فراموشی سپرده شد و کل سازمان مبادلاتی **اینکا** روبه نابودی گذاشت. شمارهٔ سکنهٔ بومی از ٤ تا ٦ میلیون تن درسال ۱۵۳۲ به۱/۵ میلیون نفر درسال ۱۵۷۰ و به‌پایینترین حد خود یعنی ۷۰۰،۰۰۰ نفر درسال ۱۷۹٦ کاهش یافت (۷۳).

اسپانیاییها ظرف چهل سال علیرغم طغیان و شورش سرخپوستان اقتصاد آنان را ویران کردند و **پرو** را به‌صورت منبع تأمین محصولات معدنی برای اسپانیا درآوردند. محصولات کشاورزی از صورت موادغذائی اولیهٔ سرخپوستان

۱. کوزکو **Cuzco**، مرکز **امپراتوری اینکا**.

2. Economienda

به‌صورت غلات و گندم مورد نیاز اسپانیاییها درآمد. بعدها در دورهٔ استعمار، شروع به کشت شکر صادراتی در منطقهٔ ساحلی کردند (بردگان را برای کار در مزارع شکر وارد می‌کردند). انهدام اقتصاد بومی چنان جانانه بود که جمعیت بومی **پرو** تقریباً از بین رفت.

ساکنان اسپانیایی **پرو** در عین‌حال سخت به‌نظام تجاری اسپانیا وابسته بودند. اگرچه **پیزارو** تجارت با مناطق اسپانیایی‌نشین در مکزیک را بزودی پس از تصرف این کشور آغاز کرد ولی اسپانیا شروع به‌قطع تجارت درون‌مستعمره‌ای نمود: تمام این مناطق می‌بایستی صادرات خود را به‌اسپانیا می‌فرستادند و همهٔ کالاهای خود را از اسپانیا وارد می‌کردند. انحصار تجاری اسپانیا سلطهٔ خود را براقتصاد داخلی **پرو** نیز برقرار ساخت: قطعات وسیع زمین از طریق فرمانفرما که نمایندهٔ رسمی پادشاه بود فقط برای یک یا دونسل به‌ساکنان این مناطق واگذار می‌شد. این موضوع از ایجاد یک پایگاه قدرت توسط ساکنان جلوگیری می‌کرد. از آنجا که تجارت چندانی بین مستعمرات انجام نمی‌شد، تجار محلی کاملاً وابسته به کشور قطب می‌شدند. هدف از ایجاد چنین نظامی آن بود که هیچ گروهی آنقدرها به‌قدرت نرسد که به‌مخالفت با انقیاد نسبت به‌اسپانیا پردازد.

> ...سرزمینی این چنین جاذبیت و اهمیت یکسانی را در زمانهای مختلف دورهٔ استعمار نداشت. طی بخش عمدهٔ دورهٔ رونق معادن مازاد کشاورزی و نیز کارگران بومی می‌بایستی صرف معادن و نقل وانتقالات شود. شاید همین نکته را بتوان وسیلهٔ تبیین وجود دو نهاد اساسی بهره‌کشی استعماری دانست که عبارت بودند از **اکونومیندا** (و بعدها **کورجی‌مینتو**[1]) و **میتای** استعماری (۷۴). (ترجمه از اسپانیایی به انگلیسی توسط نویسندهٔ کتاب).

آموزش‌وپرورش نقش مهمی در ضبط مازاد محصول بومیان توسط اسپانیاییها و نظارت دستگاه سلطنت برساکنان اسپانیایی بازی می‌کرد. اسپانیاییها برخلاف پرتغالیها که مجبور بودند در برزیل با قبایل «وحشی» ناآشنا به سلسله‌مراتب شغلی بسازند به‌ساخت اجتماعی جاافتاده‌ای در **پرو** دست یافتند. شباهتهایی میان نهادهای **اینکا** و اسپانیایی وجود داشت: کلیسا و دولت **اینکا**ها و اسپانیاییها قرابت نزدیکی با یکدیگر داشتند؛ مذهب **اینکا**ها مثل مذهب کاتولیک

---

1. Corregimiento

سلسله‌مراتب دینی داشت، معتقد به‌وجود هستی و زندگانی برتر پس‌از مرگ بود و از کنایه و تمثیل به‌هنگام عبادت استفاده می‌کرد. اسپانیاییها بدرستی دریافتند که می‌توان با استفاده از وجود اولیای امور **اینکا** (کاسیک‌ها) چنانچه این رهبران را بتوان به اسپانیا وفادار نگهداشت ساختهای متعلق به‌دوران **اینکا** را در اختیار گرفت.

مدارس کاسیکها[1] اختصاصاً برای همین منظور تشکیل شدند. این مدارس که توسط یسوعیان ساخته شدند فرزندان نجبای بومی را به‌**لیما**، **کوزکو** وسایر شهرها می‌آوردند تا زبان اسپانیایی را به‌آنها آموخته و «وجودشان را از معصیت پاک کنند»(۷۵). این کودکان را بدور از قوم و دیار خود در مدرسه نگه می‌داشتند، اسپانیایی می‌آموختند و با اساس اسپانیایی که پس‌از گرایش به‌باپتیسم برآنها گذاشته می‌شد در این مدارس نامنویسی می‌کردند. برنامهٔ درسی این مدارس بسیار سخت بود و شاگردان آنها لباسهای متحدالشکل و مزین به‌علامت سلطنت اسپانیا می‌پوشیدند (۷۶).

موفقیت این مدارس بی‌کم و کاست بود. اسپانیاییها از سردمداران بومی مشتی واسطه برای خود ساختند. نقش جدید کاسیکها عبارت بود از عهده‌داری مسئولیت جمع‌آوری باج‌وخراج به‌روال حکومت **اینکا**، ولی بایستی بخش‌بزرگی از آن را به‌جای دولت **اینکا** تحویل دولت اسپانیا دهند. اسپانیاییها میزان خراج را افزایش دادند و **کاسیکها** علاوه برجمع‌آوری خراج مسئول تأمین نیروی کار لازم در معادن نیز بودند.

> **کاسیک‌ها** واسطهٔ میان اسپانیایی و «جمهوری سرخپوستی» برای رساندن دستورات و وظایف، تنظیم نیروی کار در معادن، وصول مالیات برای **این کومن دروس**[2] مجازات مجرمان یا فراریان‌بودند. علاوه براین **کاسیک** مسئول بود... که افراد و جماعات ساکن در قلمرو تحت ولایتش معاش لازم برای کشیشان و رهبانان را در طول مدتی که به‌تعالیم مذهبی به‌بومیان مشغول بودند تأمین کنند...
> قدرتی که **کاسیکها** از آن برخوردار بودند حقیقتاً زیاد بود به‌طوری که اگر اتباع آنها از پرداخت خراج مقرر سرپیچی می‌کردند تبدیل **به‌دژخیمانی سفاك** برای هم‌تباران خود می‌شدند بی‌آنکه به‌بیوگی، گرسنگی یا درماندگی آنها رحم کنند. این چنین بود که سال و

1. esculas de Caciques 2. encomenderas

منال خود را دوچندان کردند (۷۷). (ترجمه از نویسنده).

بدین‌ترتیب آموزش و پروش کاسیکها به‌منظور استفاده از موضع قدرت بومیان به‌عنوان مقامهای اداری حساس در تشکیلات استعماری اسپانیاییها طرحریزی شده بود. کاسیکها خود به‌سبب موقعیت و ثروت شخصی خویش وابسته به‌نظام استعماری بودند. آنها در خدمت اسپانیاییها بودند نه بومیان و طی دوران قیامهای داخلی معمولاً به‌اسپانیاییها وفادار ماندند.

برخی یسوعیان نیز دست به‌کار ایجاد شهرکهای روستایی توأم با نقشه[1] نظیر شهرکهای روستایی برزیل شدند که به‌موجب نظر **پالستون**[2] منظور از این کار «حفاظت» بومیان در مقابل استثمار اقتصادی بیش از حد بود. این تلاش **یسوعیان** بی‌نتیجه ماند چه با تمرکز بومیان در شهرکها مقامات اسپانیایی «بلافاصله این جابجاییها را به‌عنوان منابع انسانی قابل اداره و نظارت آسان تحت استثمار اقتصادی خود درآوردند»(۷۸).

آموزش کودکان سکنهٔ اسپانیایی و یا زادورودشان، مدیران ونظامیان در دورهٔ استعمار سخت محدود و هدف از آن مطیع نگهداشتن آنان نسبت به‌دستگاه سلطنت اسپانیا بود. آموزش ابتدایی نظر به‌تمام مقاصد عملی فقط توسط معلمهای سرخانه که خانواده‌های طبقات بالا استخدام می‌کردند ارائه می‌شد. یسوعیان آموزشگاههایی برای تعلیم الهیات داشتند و بعدها این آموزشگاهها تبدیل به‌نخستین مدارس متوسطه برای آمادگی دانشگاهی شدند. حکومت استعماری مخالف آموزش‌وپرورش همگانی بود: «بزرگان کشور قطب و مصادر قدرت در مستعمره، خطر بزرگی در اشاعهٔ آموزش و فرهنگ به‌طورکلی می‌دیدند... از جانب نیابت سلطنت دستوراتی صادر شد که «برای سعادت مردم و برای صلح و صفای اجتماعی» مصلحت آن است که آموزش‌وپرورش همگانی درکار نباشد.» (۷۹). لذا صرفنظر از چند مدرسهٔ علمیه و پرورشگاه که توسط کلیسا اداره می‌شد هیچ‌گونه مدرسهٔ **ابتدایی** برای توده‌های مردم اعم از بومی و اروپایی وجود نداشت.

در مقابل، آموزش عالی که خاص طبقات بالای کشور بود سریعاً توسعه یافت. اخلاف سکنهٔ اسپانیایی خواستار ایجاد یک دانشگاه در **پرو** بودند تا فرزندانشان بتوانند به‌کسب‌وکاری پردرآمد دست یافته و از آن راه به‌قشرهای بالای جامعهٔ استعماری راه یابند. حکومت اسپانیا از ایجاد دانشگاهها به‌عنوان

1. Neducciones
2. Paulston

راهی برای تأمین نیازهای حرفه‌ای مستعمرهٔ خود و تشدید اسپانیولی کردن افراد آن حمایت می‌کرد. کلیسا خواستار تأسیس دانشگاه بود برای آنکه کشیش تربیت کند و آموزش الهیات مدرسی را در دل مستعمرات خود جایگزین سازد. با حمایت این گروهها بود که دانشگاه **سان‌مارکوس**[1] در سال ۱۵۵۱ و بعدها مؤسسات آموزش عالی دیگری در شهرهای **چوکی‌ساکا**[2]، **هوامانگا**[3] و **کوزکو** تأسیس شدند (۸۰).

> این «دانشگاهها» تماماً زیر نظر کلیسا بودند و از مدارس متوسطه که غالباً معلم، اصول و دروس مشترکی داشتند حمایت می‌کردند. لذا تفاوت میان این دو نوع مؤسسه غالباً روشن نیست. فقط دانشگاه **سان‌مارکوس** همتراز با دانشگاههای نظیر خود در **سالامانکا**[4] و **بولونیا**[5] در اروپا توسعه یافت (۸۱).

این دانشگاهها الگوی ناقصی از آموزش عالی در اسپانیا بودند. ویژگیهای اصلی دانشگاههای **پرو** در دورهٔ استعمار تمایل مذهبی این دانشگاهها بود که (مثل **برزیل**) تحت‌تأثیر سوضع ضد روشنگرایی احکام یسوعی قرار داشت، توجه شدید به‌دست‌چین کردن افراد براساس طبقه و نژاد و روش آموزش خشک، متکی بر حافظه، سلطه‌جویانه و غیرمنتظم آنها بود (۸۲). این دانشگاهها هر چیزی را که به‌**پرو** مربوط می‌شد نیز به‌همین‌نحو از نظر دور می‌داشتند (۸۳). درس تاریخ، تاریخ کشور استعماری بود و آنچه به‌حال ارتباط داشت مبتنی بر رابطهٔ اطاعت و تبعیت کشورهای مستعمره نسبت به‌اسپانیا بود (۸٤).

هرسه گروهی که بانی دانشگاه در **پرو** بودند، یعنی اخلاف اسپانیولیها، اصحاب کلیسا و نیابت سلطنت با ایجاد محدودیت در راه ورود به‌دانشگاه و با برقراری نظارت کامل خود بر دروس این دانشگاهها منافع لازم را به‌جیب می‌زدند. اسپانیایی‌تبارها قوانینی گذراندند که به‌موجب آن دورگه‌ها و سایر نژادهای مختلط اروپایی، آمریکایی، آفریقایی و یا آسیایی‌نسب از ورود به دانشگاهها محروم می‌شدند. کودکان غیرمشروع نیز مشمول این محرومیت بودند. کلیسا می‌کوشید با شرط اجازهٔ ورود سرخپوستان به‌دانشگاهها از وجود دانشگاه به‌عنوان ابزار دیگری برای‌نوکیشی آنها استفاده کند. البته سرخپوستان به‌ندرت به‌دانشگاه راه‌می‌یافتند. کسانی که پدر یا پدربزرگشان توسط دستگاه

---

1. San Marcos 2. Ghuquisaca 3. Huamanga
4. Salamanca 5. Bologna

«تفتیش عقاید»[1] سجازات شده بودند نیز نمی‌توانستند به‌دانشگاه راه‌یابند (۸۵).

از سدهٔ هفدهم به‌بعد، سیاست توسعهٔ تجاری اسپانیا با صنعتی‌شدن انگلیس (و تا حدودی فرانسه) روبرو شد. اسپانیا بجای آنکه تولید صنعتی خود را گسترش دهد اقدام به‌صدور طلا از مستعمرات و صدور پشم از اسپانیا به‌انگلیس، هلند و فرانسه کرد تا کالا های صنعتی مورد نیاز اسپانیا و مستعمرات خود را در آمریکا تأمین کند. اسپانیا واسطه‌ای شد میان سایر کشورهای اروپایی و مستعمرات خود. موقعیت **پرو** در نظام مستعمراتی در سدهٔ هیجدهم نیز به‌علت ایجاد کشورهای سلطنتی دست‌نشانده دیگر —**نوواگرانادا**[2] (ونزوئلا و کلمبیا) و **ریودولاپلاتا**— رو به‌سقوط گذاشت. به‌این‌ترتیب درحالی که درگذشته کل تجارت آمریکای جنوبی اسپانیا از طریق **لیما** انجام می‌شد اکنون بوئنوس‌آیرس، قرطاجنه و بسیاری بندر دیگر در این تجارت سهیم بودند.

تا پایان همین سده، اسپانیا درگیر جنگ (جنگهای ناپلئونی) بود. اسپانیا که قادر به‌تأمین نیازهای مستعمرات خود از نظر کالا های صنعتی نبود و نمی‌توانست تجارت انحصاری را بدست گیرد در سال ۱۷۹۷ تصمیم گرفت که به‌عنوان یک راه‌حل موقت بنادر خود را در آمریکا به‌روی تمام کشتیهای بیطرف باز بگذارد. دو سال بعد که تقلا کرد این فرمان را لغو کند دیگر خیلی دیر شده بود. دیگر خود مستعمرات نیز حاضر به‌بستن بنادر خود به‌روی سایر کشورها نبودند (۸۶).

جملگی این تغییرات، از جمله سقوط معدن کاری **پرو** که در پایان سدهٔ هفدهم روی داد، درآمد این کشور را شدیداً کاهش داد. نفوذ انگلیس و آزادساختن تجارت در آمریکای جنوبی بدواً به نفع **بوئنوس‌آیرس** بود نه **لیما**. لذا افول قدرت تجاری اسپانیا مصادف با وخامت اوضاع اقتصادی در خود **پرو** بود. استقلال سیاسی **پرو** از اسپانیا که نه بدست خود مردم این کشور بلکه توسط قشون و رهبری بیگانه حاصل شد صددرصد مورد تأیید طبقهٔ حاکم **پرو** نبود.

بسیاری از **پنینسولارها**[3]، اسپانیولی‌تبارها و روحانیون ثروتهای کلانی از راه اعطای زمین و حق استثمار کارگران بومی در مزارع و معادن از طرف دستگاه سلطنت به هم‌زده بودند. کاملاً قابل فهم است که فکر انقلاب موردی برای این گروه حاکم کوچک که قدرت و ثروتش حاصل خشن‌ترین اشکال بهره کشی استعماری بود داشت. آنها با موفقیت جنبش استقلال‌طلبانه را به‌از بین بردن

---

1. Inquisition 2. Neuva Granada 3. Peninsulares

قدرت اسپانیاییها و گذاردن عنصر اسپانیایی‌تبار به‌جای آن محدود ساختند (۸۷).

به‌موازات سقوط اقتصادی، سلسلهٔ جدیدی تاج سلطنت اسپانیا را در سدهٔ هیجدهم تصاحب کرد. **بوربونها** آثاری از مدیریت فنی فرانسوی و التفات به مراتب بیشتری نسبت به‌بورژوازی اسپانیا به همراه آوردند (۸۸). اگرچه اصلاحات **بوربونها** اثر چندانی بر اقتصاد اسپانیا نداشت (تولید کالاهای صنعتی مختصری افزایش یافت)، ولی در عوض اسپانیا و مستعمرات آن را در معرض جریان روشنگری اروپا گذاشت. **باران** تغییر ویژگیهای نظام آموزش‌وپرورش استعماری را ناشی از این تغییر محیط می‌داند (۸۹). بنا بر اظهار وی طی دوره‌ای که تا پایان سدهٔ هیجدهم به‌درازا می‌کشد، آموزش‌وپرورش عملاً ابزار سلطه بود نه‌فقط به‌این علت که جزء به‌جزء مستقیماً از طرف کشور قطب تعیین و تکلیف می‌شد بلکه به‌این لحاظ که **اطاعت** جوهر آموزش‌وپرورش را در تمام سطوح تشکیل می‌داد: اطاعت برونی نسبت به‌سلطنت و اطاعت درونی نسبت به‌احکام اخلاقی-معنوی و فکری کلیسا. ولی طی نیمهٔ دوم سدهٔ هیجدهم آموزش‌وپرورش (دانشگاه) «تحت‌تأثیر افکار اصلاح‌طلبانه و اندیشه‌های اصیلی که برای حمایت از حقوق ناشناخته تا آن زمان قدرت و جهت یافتند، پیراسته» (۹۰) شد.

دورهٔ گوانو[1] در جمهوری پرو

علیرغم آزادیخواهی منبعث از **سان‌مارکوس** و استقلال بعدی این دانشگاه از سلطهٔ اسپانیا، دانشگاهها و ساخت اجتماعی و اقتصادی تغییر چندانی براثر جریان روشنگری نکردند.

> با گسسته شدن وابستگیهای **پرو** به‌اسپانیا، ارتباط اساسی این کشور به‌نظام بین‌المللی — کشف و استخراج طلا و نقره — با بحران عظیمی روبرو شد. اگر به‌این بحران موقعیت جغرافیایی پرو، خلأ سیاسی-اداری بازمانده از قرنها سلطهٔ کشور قطب، ناهمگونی ساختی **پرو**، فقدان یک بورژوازی خواستار بدست‌گرفتن قدرت ملی — در نتیجهٔ سرمایه‌داری تجاری وابسته— را بیفزاییم، ماهیت نخستین بیست سال زندگی جمهوری را خواهیم شناخت (۹۱).

1. Guano

پرو وقتی متوجه استقلال خود شد که چیزی برای صادرات نداشت و از بازارهای اروپا بدور افتاده بود. اسپانیاییها کالاهای **پرو** را به‌آنسوی **پاناما** فرستاده بودند؛ با از بین رفتن انحصار تجارت توسط اسپانیا تجارت **پرو** یا از طریق دورزدن دماغهٔ **هورن**[1] و یا از طریق قرطاجنه و بوئنوس‌آیرس انجام می‌شد. در نتیجهٔ این حمل‌ونقل طولانی به‌اروپا، قیمت شکر **پرو** در بازار بسیار بالا بود و آن کشور پیش از سال ۱۸٤۰ ناچار به‌محدود کردن صادرات خود به‌مواد معدنی، چرم (آلپاکا) و پشم شد.

رهاورد استقلال ارائه نظرات آزاداندیشانه پیراسون ساخت قانونی بود که از فرانسه وارد شده بود. قوانین ناپلئونی از مالکیت فردی حمایت می‌کرد ولی وجود اراضی عام را قبول نداشت. در **پرو** این شرط موجب وسعت بخشیدن سریع به‌اراضی بزرگ شد. زمینداری جمعی سرخپوستان از بین رفت چه قوانین جدید عملاً اراضی عمومی را به‌افراد واگذار می‌کرد. به‌سرخپوستان حق فروش زمین داده شد و زمینداران بزرگ از حق خرید اراضی جمعی برخوردار شدند که مقدمهٔ تصرف غیرقانونی بود. تحمیل اصلاحات بورژوایی (قوانین فرانسه) بر ساخت اجتماعی و اقتصادی **پرو** منجر به‌تحکیم نظام سنتی **هاسی‌یندا**[2] شد. از آنجا که بومیان بیش از پیش از زمین کنده می‌شدند. نهادهای فئودالی چون نظام **میتا** تقویت می‌شد.

> لیبرالیسم که طی انقلاب دموکراتیک بورژوازی اروپا در خدمت تهاجم بورژوازی بر ضد اشراف زمیندار بود، در **پرو** به‌صورت یک محصول پیچیدهٔ وارداتی زمینداران، صاحبان معادن و تجاربیگانه ظاهر شد که نخست محتوای سیاسی آن را به‌منظور مقابله با اسپانیا به‌کار بردند و بعداز استقلال محتوایی کاملاً متفاوت با آنچه در اصل بورژوازی صنعتی اروپا برای آن تعیین کرده بود به‌آن‌بخشیدند (۹۲).

در چنین شرایطی گروههای صاحب‌قدرت در این کشور خواستار کمترین مداخلهٔ ممکن از جانب دولت بودند. آنها طرفدار تجارت آزاد، کاهش مالیات و تأیید غیرسرسختانهٔ اقدامات محلی خوداز طرف دولت بودند. لذا طی نیمهٔ نخست سدهٔ نوزدهم، شاخص زندگی نوین دولت نوعی اقتصاد ماقبل سرمایه‌داری بی‌برنامه بود. تجارت کشور در دست بیگانگان و عمدتاً در دست انگلیسیها بود.

1. Horn	2. Hacienda

واژهٔ «خارجی» مترادف با واژهٔ «تاجر» شد. سرمایهٔ خارجی همچنین شروع به‌ایجاد و توسعهٔ اراضی بزرگ ساحلی (برای کشت نیشکر) کرد و معادنی را که طی جنگ استقلال تعطیل شده بودند تصاحب کرد.

تجار گروهی بودند که می‌توانستند با متراکم کردن مازاد اقتصادی، **پرو** را به‌سمت صنعتی‌شدن سوق دهند و از قدرت سیاسی لازم برای انجام اصلاحات سیاسی و اداری برخوردار بودند. ولی این تجار بیگانه بودند و علاقه‌ای به‌این کار نداشتند. اگرچه این گروه به‌اهمیت ملی نگهداشتن **پرو** واقف بودند ولی ضمناً می‌خواستند که تا دینار آخر درآمد حاصل از تجارت مواد خام را تصاحب کنند. از این‌لحاظ این گروه همدست **هاسن‌دادوها**[1] بودند: هردو گروه مخالف با تعرفه و هر نوع عوارض دیگری بودند که بر واردات و صادرات اثر می‌گذاشت؛ هردو گروه مخالف هرگونه انگیزه و تشویقی از جانب دولت به‌نفع بورژوازی ملی بودند.

بنابراین دولت ناگزیر بود برای تأمین مخارج خود شدیداً متکی به‌وضع مالیات بر سرخپوستان و سایر افراد شود. خراجی که سرخپوستان در دوران استعمار می‌پرداختند بعد از استقلال نیز همچنان برقرار بود و سرخپوستان حدود ۶۰ درصد کل مالیات سرانه و نزدیک به ۳۳ درصد همهٔ مالیاتها از جمله عوارض گمرکی را می‌پرداختند (۹۳). در آن تاریخ، پرو یک‌میلیون پزو به‌کلمبیا و نیم‌میلیون پزو به‌شیلی بدهکار بود زیرا در جنگ استقلال از ارتش این کشور استفاده کرده بود. وانگهی، موازنهٔ پرداختهای **پرو** طی دههٔ ۱۸۲۰ منفی بود و بدهی داخلی آن سریعاً افزایش یافت چه مالیاتهای دریافتی آنقدر نبود که هزینه‌های ارتش و تشکیلات اداری فاسد آن کشور را تأمین کند. در سال ۱۸۲۲ **پرو** نخستین قرضهٔ خود را از انگلیس گرفت و تا سال ۱۸۲۶ میزان قروض آن از این کشور تقریباً بالغ بر ۲ میلیون پوند شد. بهرهٔ ایـن وامها ۱۰۰۰۰۰ پوند در سال بود که پرداخت آن به‌سختی از عهدهٔ **پرو** برمی‌آمد (۹۴).

لذا زمینداران بزرگ به‌منظور ادامهٔ تصرف زمینها و نگهداری رعیت (و برده) **پرو** را گرفتار قرضهای کلان کردند و در بخشی از مازاد حاصل از زمین با تجار و صاحبان سرمایهٔ خارجی شریک شدند. ولی این مازاد تقریباً یا صرف مصارف تجملی طبقهٔ زمیندار و یا در بریتانیا توسط صاحبان منافع انگلیسی ساکن در **پرو** سرمایه‌گذاری می‌شد.

در چنین شرایطی، هیچ گروهی خواستار گسترش آموزش‌وپرورش نبوده و

1. Hacendados

اصولاً پولی برای انجام این کار در بساط نبود. اگرچه در قوانین اساسی اولیه دولت ملزم به‌تأمین آموزش عمومی و متساوی برای همهٔ شهروندان شده بود، ولی الگوی آموزش استعماری عمدتاً دست‌نخورده باقی ماند و توده‌های مردم اصولاً هیچ‌گونه آموزش و پرورشی نمی‌دیدند. پیش از استقلال، **سان‌مارتین**[1] نخستین آموزشگاه تربیت معلم را در **لیما** بنا نهاد و نیز تحت مدیریت یک هیئت مذهبی انگلیسی نظام **لنکستر**[2] را در سطح تحصیلات متوسطه ایجاد کرد. در این نظام به‌صدها شاگرد در یک زمان واحد از طریق نظامی مرکب از مشتی ناظر و یک معلم ارشد آموزش داده می‌شد. چهار سال بعد **سیمون بولیوار**[3] یکی دیگر از ناجیان **پرو** دو مدرسهٔ عادی دیگر به‌همین شیوه ایجاد کرد تا آموزش و پرورش را در **پرو** به‌پیش راند. این تلاشها همگی ناموفق بودند چه هدف از آنها تحقق بخشیدن به‌نظرگاهی بورژوایی دربارهٔ جامعه‌ای مبتنی بر اقتصاد سنتی واحدهای بزرگ کشت‌وزرع بود.

با شکست نظام **لنکستر**، آموزش‌وپرورش همچنان در اطراف نظام **کونونتوس**[4] تشکل و سازمان می‌یافت و **کونونتوس** یک نظام آموزش ابتدایی همگانی بود که به‌کندی گسترش یافت ولی هیچ‌گاه از منابع مالی و انسانی لازم برای استفادهٔ افراد دیگری بجز تنی چند از فرزندان طبقهٔ متوسط برخوردار نشد. انتخاب دانش‌آموزان توسط اسقف هر بخش انجام می‌شد که معنای آن محرومیت غیرکاتولیکها (عمدتاً سرخپوستان) بود. تأمین بودجهٔ این مدارس قانوناً برعهدهٔ شهرداریها و فرمانداریها بود که همه‌ساله شش نفر از دانش‌آموزان را به‌مدارس متوسطه‌ای که با بودجهٔ دولت مرکزی اداره می‌شدند می‌فرستادند.

این وضعیت **پروی** «مستقل» بیست سال پس از قطع وابستگی رسمی با اسپانیا بود. زمینداران صاحب قدرت و ارباب کلیسا بر ساخت جامعهٔ **پرو** و بر نظام آموزشی این کشور تسلط داشتند. ولی در اواخر دههٔ ۱۸۳۰، انقلاب صنعتی در اروپا —خصوصاً در انگلیس— اثر عمیقی بر تجارت **پرو** گذاشت. ادغام مجدد **پرو** در نظام بین‌المللی که این‌بار از طریق انگلیس و فرانسه انجام می‌شد و نه اسپانیا، مسیر اقتصاد و سیاست این کشور را تا جنگ ۸۱-۱۸۷۹ آن با **شیلی** تعیین کرد. نظام آموزشی **پرو** در این دوره تا حدودی زیر نفوذ بخشی از طبقهٔ حاکم، **سیویلیستاها**، که عمدتاً توجهی به‌رونق صادرات نداشتند و طرفدار

1. San Martin 2. Lancaster 3. Simon Bolivar
4. Conventos

نوسازی **پرو** به‌عنوان راهی‌برای کسب قدرت بودند، اصلاح شد. معذلک همانطور که نشان خواهیم داد، طرح **سیویلیستا** تـا پیش از شروع سدهٔ بعد الزاماً عملی نشد و در آن‌وقت نیز در چهارچوب اقتصادی صورت عمل به‌خود گرفت که عمدتاً زیر سلطهٔ سرمایه‌گذاران خارجی بود.

ضرورت افزایش قابلیت تولید کشاورزی در اروپا برای تأمین غذای سیل کارگران که از روستاها به‌شهرها مهاجرت می‌کردند موجد تقاضای بیشتر برای کود شد. وجود ذخایر عظیم **گوانو** در سواحل پرو که در اوایل سده برای ترویج کشاورزی داخلی مورد استفاده قرار می‌گرفت در بازارهای اروپا قیمت زیادی پیدا کرد و بزرگترین میزان ثروت را از بعد از رونق معادن در **پرو** نصیب این کشور کرد. صادرات **گوانو** غیرمترقبه بود و با در نظرگرفتن حجم کار، ماهیت خطرهـای احتمـالی و مقیاس جدیـد و تقاضاهـای نظام بین‌المللی هیچ یک از گروههای حاکم در داخل کشور نمی‌توانستند مستقیماً و بطور انحصاری از صادرات **گوانو** سود بـرنـد. در عـوض نظـامی پی‌ریخته شد که در این نظـام شرکتهای بزرگ پاریس و لندن از حق‌فروش **گوانو** در نقاط معینی از جهان برخوردار شدند.

بدین‌ترتیب، فقدان یک گروه سرمایه‌دار در **پرو** که قادر به‌گرداندن‌تجارت به‌مقیاسی وسیع باشد به‌معنای‌انحصار بهره‌برداری از **گوانو** توسط خارجیان بود. با این‌حال بخشی از بورژوازی داخلی موفق شد که در اواخر دههٔ ۱۸٤۰ از طریق دولت **پرو** در رونق‌تجارت **گوانو** سهیم شود. طی سی‌سال بعد سیاست **پرو** در اطراف مبارزهٔ گروههای حاکم داخلی بر سر مازاد حاصل از تجارت **گوانو** دور می‌زد. تسلط بر دستگاه دولت کلید این گنج بود و نقش دولت تقریباً به‌طور کامل نقش یک واسطه میان بازارهای اروپایی فروش **گوانو** و گروههای حاکم در داخل کشور بود.

در دههٔ ۱۸۵۰، بورژوازی پایتخت‌نشین با وادار ساختن دولت (**رامـون کاستیلا**[1] نخستین رئیس‌جمهوری بود که این نقش واسطه را برعهده گرفت) به‌ازدیاد بدهیهای داخلی (و یا یک‌کاسه‌کردن این بدهیها) از طریق قبول دعاوی بیشمار در گذشته (و دعاوی فرضی) علیه حکومت به‌عواید حاصل از صدور **گوانو** دست یافت. این ترتیب منبع بزرگی شامل بهره و حق‌العمل برای این بخش از طبقهٔ حاکم از طریق نظارت آن بر حکومت تأمین می‌کرد (۹۵). طبقهٔ حاکم نیز به‌سهم خود بخش اعظم دیون داخلی را با تنزیل‌آنها در بانکهای

1. Ramón Castilla

خارجی و گذاشتن پول خود در خارج به‌دیون خارجی تبدیل می‌کرد. ولی‌بخشی از پول در **پرو** می‌ماند: به‌تدریج سرمایه و تکنولوژی تجاری کافی جمع شد به طوری که شرکتهای این کشور می‌توانستند از قراردادهای **گوانو** منفعت برند (۹۶). در اواخر دهۀ ۱۸۵۰، گروههایی از مردم **پرو** قراردادهایی در مناطق خارج از محدودۀ قراردادهای خارجی بستند. زمانی که مهلت قرارداد **گیبس**[1] که مهمترین قرارداد با انگلیس و سراسر اروپا بجز فرانسه و اسپانیا بود در سال ۱۸۶۱ به‌سررسید منطقۀ مشمول این قرارداد به‌آن دسته از سرمایه‌داران پرو که از برکت دیون داخلی ثروتمند شده بود داده شد.

تجارت **گوانو** سود کلانی برای این سرمایه‌داران داشت و با همین‌سودها بود که نخستین بنگاههای مالی را به‌راه انداختند. تأسیس بانک می‌توانست منبع تأمین سرمایۀ لازم برای صنعتی شدن **پرو** باشد ولی چون بازار داخلی هیچ‌گونه تغییری به‌دنبال رونق تجارت **گوانو** نکرد به‌هیچ‌وجه برای ترویج کشاورزی داخلی و یا حتی صنایع کوچک از نوع افزارمندی به‌کار نرفت (۹۷). صاحبان سرمایۀ داخلی و نوظهور سرمایۀ خود را درکشاورزی صادراتی و عمدتاً در مزارع بزرگ ساحلی کشت پنبه و نیشکر به‌کار انداختند که عکس‌العملی بود در برابر ترقی قیمت این محصولات به‌دنبال جنگهای داخلی آمریکا و بحران سیاسی کوبا.

تا میانۀ دهۀ ۱۸۶۰ **هاسی‌یندا**های ساحلی (از روز استعمار تا آن‌زمان) به‌تولید محصولات غذایی مصرفی در داخل اختصاص یافته بودند. با شروع کشت محصولات صادراتی اراضی بیشتری ازکشاورزی معیشتی به‌**هاسی‌یندا** تبدیل شد تا محصولات غذایی شهرنشینان تأمین شود. این تغییر موجب ادامۀ فرایند تمرکز زمینداری شد. از آنجا که اکثر سرخپوستانی که زمینشان غصب شده بود در مزارع ساحلی که بردگان چینی و بعضی از بردگان سابق سیاهپوست در آنها مشغول به‌کار شده بودند کاری پیدا نکردند و از آنجا که بالا رفتن دیون داخلی با تورم داخلی سریعی توأم بود می‌توان فرض کرد که علیرغم رونق تجارت **گوانو** و رونق بعدی تجارت‌پنبه و نیشکر (۷۵-۱۸۶۱) بخش اعظم‌جمعیت **پرو** از لحاظ میزان مصرف واقعی در دهۀ ۱۸۶۰ وضعشان بدتر بود تا در دهۀ ۱۸۴۰ (۹۸).

در یک چنین چهارچوبی است که باید اصلاحات آموزشی جزئی را در ربع سوم سده تجزیه و تحلیل کنیم. طی نخستین دورۀ ریاست جمهوری **رامون کاستیلا**

1. Gibbs

(۱۸٤٥ - ٥١) این ژنرال اسپانیولی‌تبار به منظور ایجاد وحدت ملی و گسترش صنایع بومی **پرو** در قالب یک نظام اقتصادی مبتنی بر تجارت آزاد به آموزش و پرورش روآورد. **کاستیلا** ضمن نطقی خطاب به کنگره در سال ۱۸۵۰ که در آن خواستار تصویب قانون اصلاح آموزش و پرورش شده بودگفت که «از بین رفتن نظام حمایتی و فقدان آموزش و پرورش حرفه‌ای صنایع دستی ما را از رقابت با کالاهای خارجی باز می‌دارد... چارهٔ کار ایجاد هنرسراهاست» (۹۹).

سیاست‌وی در مجموع بازتاب احساسات آزادیخواهانهٔ اروپا در آن زمان‌بود که به مزایای تجارت آزاد و در عین حال به برابری انسانها اعتقاد داشت. **کاستیلا** ظاهراً خواهان وحدت بومیان، دورگه‌ها و سیاهان به صورت ملتی واحد بود ولی ضمناً سرسپردهٔ نیازهای اقتصادی‌بورژوازی پایتخت‌نشین نیز بود. وی به جای برقراری تعرفه‌های حمایتی برای تشویق صنعتگران عقیده داشت که **پرو** می‌تواند از طریق ایجاد هنرستانها هم از منافع تجارت آزاد و هم از مزایای افزایش تولید افزارمندی برخوردار شود. **کاستیلا** با فعالیت در جهت الغای بردگی و از بین بردن خراج مرسوم از سرخپوستان به نفع سیاهان و سرخپوستان قدم برداشت ولی ثروت کشور را با عمومی کردن دیون داخلی به نحو تازه‌ای در اختیار بورژوازی پردرآمد گذاشت.

دورهٔ دوم ریاست جمهوری **کاستیلا** (۱۸۵۵ - ٦۲) همچنان بازگوی این تضادها بود. نخستین اصلاح آموزشی (۱۸۵۰) آموزش و پرورش را به مثابه یک خدمت عمومی تعریف می کرد، مرجعی مرکزی برای آموزش و پرورش ایجاد کرد و قانونی برای آموزش داشت که مدارس دولتی را از مدارس خصوصی مجزا و دولت را مسئول تأمین آموزش و پرورش می‌شناخت. دومین اصلاح آموزشی (۱۸۵۵).

> آموزش و پرورش را در **پرو** درسه بخش تنظیم می کرد که درحال حاضر هنوز باقی است. پایینترین سطح هرم آموزشی یا **آموزش عمومی**[1] گویای‌نخستین تعهد دولت درقبال تأمین آموزش مقدماتی برای توده‌های مردم بود. طی سالهای اول مواد درسی شامل خواندن و نوشتن اسپانیایی، حساب ، شرعیات و تدریس «دینداری و طهارت اخلاق» بود. سالهای بالاتر مدارس «عمومی» شامل دروسی در رشته‌های آموزش مدارس عادی و فنی بود. چهار سال پس از تأسیس مدارس ابتدایی که برای فقرا رایگان بود حدود

1. Educación Popular

۱۰،۵۷۳ کودک در سراسر مملکت در این مدارس نامنویسی کردند (۱۰۰).

تا سال ۱۸۵۶ مبارزه‌ای مطبوعاتی به نفع آموزش ابتدایی اجباری درگرفت: این مبارزه اقدام پیگیر **کاستیلا** را در جهت آموزش همگانی به عنوان وسیله‌ای برای ترقی ملی مورد تأکید قرار می‌داد (۱۰۱). چنین برداشتی آموزش و پرورش را به مثابه وسیلهٔ تربیت مردم مطابق با ویژگیهای یک جامعهٔ مدرن و همچنین آن را وسیله‌ای برای موجودیت‌بخشیدن به‌یک جامعه می‌دانست:

> تحصیل مبادی آموزش به سود قابلیت تولید است. کسی که از این اصول برخوردار نباشد عادات روزانهٔ خود را ترک نکرده و وسایلی را که راهگشای ترقی اوست نخواهد شناخت(۱۰۲).

چنین برداشتهایی شباهت نزدیکی با فلسفهٔ آموزشی هم عصر خود در آمریکا داشت (فصل پنجم) ولی در حالی که نظام آموزشی آمریکا برای تأمین کارگران تربیت شده برای صنعت گسترش می‌یافت در **پرو** سرمایهٔ کشور در مزارع ساحلی به کار می‌افتاد که به وجود برده نیاز داشت نه صنعتگر یا کارگری که «دینداری و طهارت اخلاق» آموخته باشد. لذا لیبرالیسم **کاستیلا** اصلاحاتی در آموزش و پرورش ایجاد کرد که در قالب ساخت اقتصادی مورد حمایت‌همان لیبرالیسم عملی نبود. در واقع می‌توان گفت این اصلاحات منجر به مشتی سخن‌پراکنی و اقدام نیم‌بند به نفع فقرا شد بی‌آنکه وضع آنها در دوره‌ای که ثروت انبوهی نصیب طبقه‌ای کوچک از تجار پایتخت‌نشین و طرفهای معاملاتی بیگانهٔ آنها می‌شد بهتر و یا حتی بدتر شود(۱۰۳).

دورهٔ سیویلیستا و گسترش آموزش و پرورش

با این تفاصیل، سرمایه‌گذاران داخلی تجارت **گوانو** در دههٔ ۱۸۶۰ به جای تشکیل یک بورژوازی ملی که جانشین تجار خارجی شود فرایند سرمایه‌زدایی از **پرو** را تحکیم کردند. آنها سرمایهٔ خود را در بخش محصولات صادراتی به کار انداختند، **پرو** را به صورت کشوری مقروض نگاهداشتند و بخش عمدهٔ‌مازاد اقتصاد را صرف کالاهای تجملی کردند. **لیما** که نقش واسطه را داشت روز به‌روز غنی‌تر شد در حالی که سایر نقاط کشور درجا می‌زد. گروههای صاحب امتیاز پایتخت‌نشین می‌کوشیدند سبک زندگی، ارزشها و نهادهای اروپایی را تقلید کنند ولی ورود این نهادها محدود به کالاهای مصرفی بود نه ارزشهای تولیدی

بورژوازی اروپا. وانگهی، تجار داخلی **گوانو** پایگاه قدرتی نساختند که از طریق آن بتوانند سلطهٔ اقتصادی خود را تثبیت و تحکیم کنند. آنها در مقابل بهره‌برداری از ذخایر **گوانو** به دولت وام می‌دادند ولی یک زیربنای سیاسی به وجود نیاوردند که از طریق آن بتوانند بر دولت نظارت داشته باشند. اگر چه عناصر یک فلسفهٔ سیاسی لازم برای تشکل این گروه در دوران زمامداری **کاستیلا** وجود داشت و آن‌عبارت بود از لیبرالیسم‌و وحدت ملی ولی‌پایگاه اقتصادی‌تجار **گوانو** پیش از آنکه‌آنها این فلسفه را برای کسب قدرت به کار برند از بین رفت (۱۰۴).

نیکولاس دپی‌یرولا[1] نخست‌وزیر حکومت **بالتا**[2] در سال ۱۸۶۹ نمایندهٔ بخشی از اشرافیت ولایت‌نشین بود و نقش ثانوی در مقابل رونق **گوانو** داشت. **پی‌یرولا** می‌خواست بهره‌برداری از **گوانو** را مستقیماً به‌شرکتهای خارجی واگذار کند تا مازاد حاصل از آن را بتوان از چنگ تجار داخلی **گوانو** بیرون کشد، و توسط دولت در اختیار سایر گروههای مسلط و تحت سلطه گذارد (۱۰۵). در سال ۱۸۶۹ وی قراردادی با شرکت فرانسوی برادران **دریفوس** بست که کل توزیع **گوانوی** کشور در اروپا را به **دریفوس** تفویض می‌کرد. **دریفوس** نیز در مقابل انجام خدمات مربوط، بدهیهای خارجی پرو را برعهده گرفت و محصول **گوانو** را چندین برابر کرد. ولی به‌منظور از بین‌بردن صاحبان سرمایهٔ مالی تجارت محصولات صادراتی و **گوانو** در داخل کشور که از قدرت و نفوذ فراوانی‌برخوردار بودند **پی‌یرولا** ناگزیر از اجرای طرحی بود که ذهن گروههای پراکنده را در حول و حوش تجارت **گوانو** منحرف کند: این طرح عبارت بود از ساختن دو خط راه‌آهن اصلی یکی از **مولندو**[3] به **کوزکو** و دیگری از **لیما** به **سرو دو پاسکو**[4]. **پی‌یرولا** که **دریفوس** را بانکدار **پرو** کرده بود در سالهای ۷۲-۱۸۷۰ وامهای سنگینی از خارج دریافت کرد تا مخارج خطوط راه‌آهن را تأمین کند. ماجراجوی آمریکایی، **میگز**[5] (۱۰۶)، مبالغ سرسام‌آوری بابت این کار (یعنی ۴۰،۰۰۰ دلار برای هر میل) گرفت که قسمت اعظم آن را به کار نزول‌دهی و سودجویی شخصی انداخت. تا سال ۱۸۷۲، دیون خارجی به ۳۵میلیون پوند سر زد و مخارج خدماتی آن چنان بالا بود —۲/۷میلیون پوند— که تمامی درآمد حاصل از فروش **گوانو** صرف این کار شد و دولت قادر به‌پرداخت دیون **داخلی** نبود و بحران تازه‌ای را دامن زد. طی سه سال **پی‌یرولا** کشور را به‌چنان وضعیتی مالی دچار کرد که رهایی از آن ممکن نبود: سیاستهای وی شرایط مطلوب برای

1. Nicolas de pierola   2. Balta   3. Mollendo
4. Cerro de pasco   5. Meiggs

افتادن منابع **پرو** به‌دست بیگانگان را فراهم ساخت و چهارچوب توسعهٔ این کشور را تا زمان حاضر پی ریخت.

زمانی که **پی‌یرولا** پایگاه اقتصادی تجار **لیما** را از آنان گرفت سرانجام به‌لزوم ایجاد دستگاههایی سیاسی برای برقراری اتحاد با سایر گروهها پی بردند. آنها دست به‌ایجاد یک حزب و تنظیم برنامهٔ کار برای آن زدند: شالودهٔ حزب «سیویلیستا» که نام این حزب بود دولتی بود نمایندهٔ رابطهٔ جدیدی میان کشور قطب (بریتانیا) و بخش مسلط در **پرو** (۱۰۷). صاحبان سرمایهٔ تجارت **گوانو** در دههٔ ۱۸۶۰ به‌منظور بازپس گرفتن قدرت خویش (و به‌امید تسلط بر تجارت **گوانو**) سرامی آزادیخواهانه اتخاذ کردند که «نوین‌سازی» **پرو** از راه جلب سرمایه‌گذاری خارجی و تشویق تجارت آزاد، آموزش همگانی و نظام انتخاباتی را وعده می‌داد. **مانوئل پادرو**[1]، یکی از اعضای برجستهٔ حزب **سیویلیستا**، گواینکه خود یک صاحب سرمایه در تجارت **گوانو** نبود، در سال ۱۸۷۲ نخستین دبیر کل این حزب شد.

پادرو درآمد حاصل از **گوانو** را انگیزه‌ای ساختگی برای مصرف می‌دانست که موجب افزایش سایر تولیدات داخلی نمی‌شد. راه‌حل وی برای یک اقتصاد تک‌محصولی وارد کردن سرمایهٔ خارجی و **ایجاد شرایط مساعد برای آن** (۱۰۸) بود که از جملهٔ این شرایط تضمین نرخ بازده بالا از طریق پرداخت «سوبسید» و حق‌الامتیاز بود. به‌بیان دیگر، مدل **سیویلیستا** طرحی بود که با دخالت دادن سرمایه‌گذاری خارجی در سخت‌افزارهایی چون راه‌آهن که وسیلهٔ ترقی صادرات بود به‌موازات سرمایه‌گذاری دولت در زیربنای اجتماعی چون آموزش و پرورش که ضامن افزایش بازده این سرمایه‌گذاری خارجی بود موجب گسترش نظام بین‌المللی شد.

ولی صاحبان سرمایهٔ **گوانو** خیلی دیر به‌فکر طرح این برنامه و مدل افتادند. آنها نمی‌توانستند دولت را وسیلهٔ پولسازی خود کنند چه دولت مصراً می‌خواست که ذخایر **گوانو** صرف احداث راه‌آهن‌شود؛ و از سوی دیگر کل درآمد حاصل هزینه‌های خدماتی دیون از **گوانو** صرف پرداخت بهرهٔ دیون خارجی می‌شد. آنها نمی‌توانستند تجارت **گوانو** را در دست گیرندچه **دریفوس** و شرکا حق فروش آن را به‌بازارهای اروپا به‌خود اختصاص داده بودند. در سال ۱۸۷۵ مشکل دیگری بر اینها افزوده شد و آن سقوط فاحش قیمت شکر و پنبه و کاهش صادرات آن در **پرو** بود. در سال ۱۸۷۵، **دریفوس** استهلاک دیون خارجی را معلق گذاشت،

1. Manuel padro

لذا **پرو** (نظر به‌اعتراضهای وام‌دهندگان انگلیسی در سالهای ۷۲-۱۸۷۰ دست به‌استقراض از یک شرکت انگلیسی به‌نام رافائل و شرکا زد. شرکت **دریفوس** و شرکت **رافائل** برای به‌دست آوردن بازار جهانی در حال رکود به‌رقابت پرداختند. اوضاع چنان در سال ۱۸۷۶ وخیم شد که دولت **پرو** پرداخت دیون عمومی را به‌تعویق انداخت و به‌مصادره زمینهای شوره (نیترات) در جنوب پرداخت. جنگ سال ۱۸۷۹ با **شیلی** یک دورهٔ دهسالهٔ ویرانی کشور برای طبقهٔ حاکم **پرو** ارمغان آورد و بنای قدرت را از آغاز سده به‌این سو سراسر واژگون کرد. شکست **سیویلیستا** منجر به‌تسلط مستقیم سرمایه‌داران بین‌المللی بر ثروت طبیعی **پرو** شد و نه سرمایه‌گذاری خشک و خالی آنها در کشور که خواست **سیویلیستا** بود (۱۰۹).

طی دورهٔ پیش از جنگ با شیلی، **سیویلیستا** نفوذ بسیاری بر آموزش و پرورش **پرو** داشته ولی حدود اصلاحات آنان منوط به‌دسته‌ای عوامل کلی می‌شد: نخست اینکه خزانهٔ مملکت تقریباً خالی بود؛ دوم اینکه بلندپروازی **پادرو** در خصوص ایجاد یک نظام آموزش و پرورش مردمی، همگانی، و مجانی، زیر نظر و حمایت دولت را کنگره که همچنان به‌سختی زیر نفوذ کلیسا و زمینداران بود تصویب نکرد و آموزش ابتدایی در اختیار شهرداریها که کلیسا بر آنها تسلط داشت باقی ماند؛ و بالاخره، اینگونه اصلاحات، در هر موردی که انجام شد، ماهیتاً به‌منظور تغییر ساخت اجتماعی یا اقتصادی **پرو** و یا ایجاد بازار داخلی در کشور نبود، بلکه هدف از آن صرفاً ایجاد مقدمات رشد اقتصادی وابسته از طریق سرمایه‌گذاری خارجی و مؤسسات خارجی بود.

لذا اگرچه **پادرو** برنامه‌ای سنجیده برای استفاده از آموزش و پرورش به‌منظور «مدرن کردن» **پرو** از طریق نظم و دموکراسی (برای مقابله با هرج و مرج) داشت ولی کلیسا موفق شد که بخش مهمی از اصلاحات او را متوقف کند. ارباب کلیسا برنامه‌های او را «زیاده از حد عملی، لیبرالی و متمایل به‌جهتی علمی‌تر و نه حزبی‌تر» (۱۱۰) می‌دانستند. اگرچه کلیسا (بدرستی) متوجه شده بود که هرگونه تغییری در ساخت آموزش و پرورش پایگاه قدرت او را هم تهدید می‌کند ولی مخالفت آن با اصلاحات با توجه به امکان دگرگونی نظم «طبیعی» ساخت طبقاتی **پرو** نبود چه این اصلاحات ابداً چنین قصدی نداشتند. مثلاً در سطح آموزش متوسطه که اصلاحات مهمی انجام شد تنها تغییری که صورت پذیرفت جابجا شدن سلطهٔ اسپانیاییها با سلطهٔ فرانسویان بود. با تدوین قانون اساسی جدید آموزش و پرورش در سال ۱۸۷۰، دانشگاه **سان‌مارکوس** به‌تقلید از دانشگاه پاریس تأسیس شد و ادارهٔ امور مدارس متوسطه مطابق با روش

لیسه[1] در فرانسه سازمانی تازه‌یافت (۱۱۱). ولی هم دانشگاهها و هم مدارس متوسطه همچنان به‌صورت مراکزی برای تربیت و ایجاد مشتی افراد ممتاز باقی ماند:

> دروس متوسطه همچنان متوجه همان ارزشهای مشخص طبقهٔ بالا بوده و بر فرهنگ عام و بشردوستانه تأکید می‌کرد درحالی‌که دروس عملی و علمی عملاً عرضه نمی‌شد (۱۱۲).

اگر مدارس متوسطه برای طبقات بالا در نظر گرفته شده بود، هدف از ایجاد مدارس ابتدایی تربیت توده‌های مردم برای سطوح پایینی یک سلسله‌مراتب مدرن و صنعتی بود. درواقع یکی از عناصر مهم اصلاحات **پاردو** ایجاد چند مدرسهٔ حرفه‌ای برای تعلیم و تربیت سرخپوستان به‌عنوان کارگران صنعتی برای جامعهٔ **پرو** بود. اگرچه این اصلاح آموزشی مآلاً با مخالفت کلیسا روبرو شد و برد هم با کلیسا بود ولی مقاصد **پادرو** از این کار کاملاً روشن بود:

> نظر به‌علاقه‌ای که **به‌جاانداختن سرخپوستان در جامعهٔ‌پرو داشت،** دستور ایجاد نخستین مدرسهٔ صنعتی در **پرو** را صادرکرد. هدف از ایجاد این مدرسه که در منطقهٔ کوهستانی **آیاکوچو**[2] قرار داشت **آموختن مهارتهای صنعتی به‌سرخپوستان بود** (۱۱۳). (تأکید از نویسندهٔ کتاب).

اعلام تأسیس مدرسهٔ صنعتی **لیما** در **ال‌کومرسیو**[3] در ژانویهٔ ۱۸۷۳ نیز حاکی از آن بودکه هدف از تشکیل این سطوح تحصیلی پایین خدمت به مفهومی از ترقی است که کمک به‌نظم اجتماعی می‌کند: «در ژانویهٔ ۱۸۷۳ **مدرسه صنعتی شهر** به‌منظور ازدیاد ظرفیت تولیدی کارگران و برای تضمین حفظ نظم که شالودهٔ ترقی است در **لیما** گشایش می‌یابد.» (۱۱٤).

جنگ با **شیلی** این اصلاحات را متوقف گذاشت. جنگ ثروت **پرو** را ازبین برد و دیگر تنها منبع درآمد دولت مالیات و عوارض بر واردات بود. تمام درآمد حاصل از **گوانو** به‌جیب اعتباردهندگان **پرو** می‌ریخت. با انهدام کشاورزی‌ساحلی که وابسته به‌کمکهای بانکهای داخلی بود، خارجیها مثلاً **ویلیام گریس**[4] مزارع نیشکر را تصاحب و این مزارع وکارخانه‌های شکر متعلق به‌آنها را

1. Lycées 2. Ayacucho 3. El Comercio
4. William Grace

مکانیزه کرد. کشت شکر اکثراً در سه واحد بزرگ زراعی **گریس**، گیلدرمیستر[1] و **لارکو**[2] متمرکز شد؛ این تمرکز کشت موجب بهبود فروش شکر و از میدان بدر کردن تولیدکنندگان خرده‌پا شد. در سال ۱۸۸۹، دولت **پرو** دعاوی قرض‌دهندگان انگلیسی را درمورد بدهی سال ۷۲-۱۸۷۰ با واگذاری خطوط راه آهن، حق بهره‌برداری از ذخایر **گوانو** تا میزان ۳میلیون تن و پرداخت وجوه نقد به **شرکت پرو**[3] که برای انجام امور قرض دهندگان تأسیس شده بود رفع و رجوع کرد. **شرکت پرو** که **گریس** رئیس هیئت‌مدیره آن بودمنابع مس **پرو** را نیز در چنگ خود گرفت. بدین ترتیب مزارع نیشکر ساحلی، خطوط راه‌آهن و معادن جملگی به تملک خارجیان درآمد. تجارت خارجی عملاً در اختیار مردم **پرو** نبود و تولیدکنندگان داخلی به کار صادرات دست‌دوم و یا تولید برای بازار‌های داخلی می‌پرداختند.

ولی نقش طبقهٔ حاکم به مراتب مهمتر از تولید خشک و خالی کالاهایی بود که شرکتهای خارجی تولید نمی‌کردند. اختیار حکومت همچنان در دست گروهی منتخب و اشرافی از **سیویلیستا** بود. نقش این گروه در دورهٔ پس از جنگ ایجاد کشوری باثبات و دارای مؤسساتی مدرن بود که موجب دوام وپیشرفت کسب و کار در نظام بین‌المللی جدید شود. برای **پرو** این نظام با نظام دههٔ ۱۸۷۰ از بیخ و بن تفاوت داشت: حالا دیگر طبقهٔ حاکم داخلی که صاحب منابع تولید کالاهای صادراتی بود شرکتهای خارجی را تشویق به سرمایه‌گذاری در **پرو** نمی‌کرد بلکه این شرکتهای خارجی بودند که این منابع را در دست داشته و طبقهٔ حاکم داخلی دست وپا می‌زد تا به طریقی از درآمد حاصل از این منابع سهمی برد. طبقهٔ حاکم **پرو** ترجیح می‌داد که برای سوارکردن این حقهٔ جدید بر توده‌های مردم **پرو** نقش میانجی را بازی کند به این امید که در عوض بتواند شرایط سهیم شدن طبقهٔ حاکم را در منافع حاصل به مذاکره بگذارد (۱۱۵).

در نظام جدید، **نظم و ترقی** اثبات‌گرایانهٔ اروپایی الزاماً شامل حال مردم **پرو** می‌باشد. توسعه (ترقی) همچون پیش از جنگ، به منزلهٔ توسعهٔ مؤسسات اقتصادی سرمایه‌داری در چهارچوب یک نظام تجارت آزاد و کسب و کار آزاد بود(۱۱۶). جنگ نیاز به ادغام تمامی مردم **پرو** در این مؤسسات سرمایه‌داری را تشدید کرد: گناه شکست در جنگ را متوجه ضعف نیروی دریایی، مدیریت‌غلط مالی و عدم درگیری مردم حاشیه‌نشین (سرخپوستان) که فاقد **احساسات ملی و**

1. Gildermeister 2. Larco 3. Peruvian Corporation

حداقل مهارت لازم برای شرکت در جنگ بودند می‌دانستند. اثبات‌گرایان جدید چون **پرادو**[1] و **ویلاران**[2] عقیده داشتند که فکر **نظم و ترقی** و پیشرفت مادی‌موجب تعالی مقام **پرو** در نزد دیگر ملتها شده و شالودهٔ فرهنگ و جامعهٔ نوینی را پی‌ خواهد ریخت. عقیدهٔ اکثریت (مثل **پرادو**) آن بود که برخلاف نظر طبقات بالا سرخپوستان از لحاظ نژادی پست‌تر نبوده و چنانچه طبقات پایین باسواد نشوند، هر پشیزی که به ثروت کشور اضافه شده به جیب ثروتمندان خواهد رفت و **لذا تنش اجتماعی بیشتری را دامن خواهد زد** (۱۱۷). بدین ترتیب اثبات‌گرایان جدید کلاً معتقد به توانایی سرخپوستان در کمک به رشد و توسعهٔ **پرو** بودند و مصراً خواستار آموزشی همگانی متمرکز بر دانش عملی و فکر علمی به عنوان وسیلهٔ ادغام افراد حاشیه نشین در جریان رشد و توسعهٔ **پرو** و جلوگیری از ستیز اجتماعی بودند.

در سال ۱۸۹۵ که **سیویلیستا** دوباره قدرت را به دست‌گرفت اکثر مردم **پرو** بیسواد بودند. اگر چه اقدام اصلاحی **پاردو** در دههٔ ۱۸۷۰ موجب افزایش شمارهٔ محصلان ابتدایی شده بود به‌طوری که نزدیک به ۷۰۰۰۰ کودک در سال ۱۸۹۰ در این مدارس نامنویسی کردند (نگاه کنید به جدول ۱۰)، ولی این رقم فقط ۱۰ درصد جمعیت واقع در سن مدرسه را در بر می‌گرفت و متوسط افرادی که واقعاً به مدرسه می‌رفتند فقط ۵۰ درصد تعداد آنهایی بود که نامنویسی کرده بودند. **نیکولاس دو پیرولا** نخستین رئیس جمهور اثبات‌گر (۹۹-۱۸۹۵) دوران جدید، دست به اصلاحاتی در ادارهٔ امور دولتی کشور و جمع‌آوری مالیاتها زد و همچنین خواستار آموزش ابتدایی همگانی با بودجهٔ عمومی شد که بر دانش عملی تکیه داشته باشد. گسترش آموزش وپرورش کند بود چه دولت از هرگونه کسر بودجه‌ای اجتناب می‌کرد (۱۱۸)، ولی بااین وجود همانطور که جدول ۱۰ نشان می‌دهد شمارهٔ محصلان ابتدایی (و میانگین افراد مدرسه‌رو) ۵۰ درصد طی این دوره افزایش یافت.

در نخستین دورهٔ ریاست جمهوری **خوزه‌پاردو** (۸-۱۹۰۴) قوانینی به تصویب کنگره رسید که به موجب آن آموزش ابتدایی مجانی و اجباری گشت و مرکزیت ادارهٔ امور آن با سلب اختیار آموزش ابتدایی از دست‌شوراهای ایالتی و شهری و واگذاری آن به **وزارت ملی دادگستری و تعلیمات** بیشتر شد (۱۱۹). **پاردو** که مثل پدرش یک **سیویلیستای**واقعی بود کارپدرش رادر جهت گسترش آموزش و پرورش دنبال کرد و بودجهٔ **وزارت دادگستری وتعلیمات** را از ۹/۶ به ۱۷/۲

---

1. Javier Prado	2. Manuel Villarán

درصد کل هزینه‌های عمومی دوران چهارسالهٔ پدرش افزایش داد(۱۲۰).علاوه براین، وی یک مدرسهٔ حرفه‌ای و صنعتی و یک مدرسهٔ پزشکی تأسیس کرد.

بزرگترین گسترش آموزش و پرورش ابتدایی طی دورهٔ زمامداری **سیوپلیستا** بین سالهای ۱۸۹۸ و پایان نخستین دورهٔ ریاست‌جمهوری **پاردو** (۱۹۰۸)و طی‌دومین دورهٔ ریاست جمهوری وی (۱۹-۱۹۱۶) روی داد (نگاه کنید به جدول ۱۰).

جدول ۱۰
شمارهٔ محصلان ابتدائی وجمعیت واقع در سن مدرسه در پرو

سال	شمارهٔ افراد نامنویسی‌شده	متوسط افراد مدرسه رو	کل جمعیت(الف)	جمعیت‌واقع درسن‌مدرسه (۶ تا ۱۴ ساله) (ب)	شمارهٔ افرادنامنویسی‌شده (میانگین افراد مدرسه رو) به‌عنوان درصد جمعیت واقع در سن مدرسه	
۱۸۹۰	۷۱,۴۳۵	۳۵,۷۱۸(پ)	۳,۴۴۳	۶۸۹	۱۰/۴	(۵/۲)
۱۸۹۸	۹۱,۸۰۳	۴۵,۹۲۶(پ)	۳,۸۸۶	۷۷۷	۱۱/۸	(۵/۹)
۱۹۰۲	۱۳۴,۶۵۸	۶۷,۳۲۹(پ)	۴,۱۰۷	۸۲۱	۱۶/۴	(۸/۲)
۱۹۰۶	۱۵۰,۵۰۶	۷۳,۰۸۶	۴,۳۲۸	۸۶۶	۱۷/۳	(۸/۴)
۱۹۰۸	۱۶۸,۱۸۴	۸۹,۰۰۹	۴,۴۳۸	۸۸۸	۱۹	(۱۰)
۱۹۱۰	۱۴۶,۴۰۰	۷۹,۳۳۱	۴,۵۴۹	۹۱۰	۱۶/۱	(۸/۷)
۱۹۱۵	۱۶۵,۷۲۴	۹۴,۹۹۲	۴,۸۲۶	۹۶۵	۱۷/۲	(۹/۸)
۱۹۲۰	۱۹۵,۷۰۱	۱۲۰,۵۶۲	۵,۱۰۲	۱,۰۲۰	۱۹/۲	(۱۱/۸)
۱۹۳۰	۳۴۲,۰۱۶	۲۱۷,۲۱۵	۵,۶۵۶	۱,۲۷۴	۲۶/۸	(۱۷)
۱۹۴۰	۵۶۵,۹۳۲	۳۸۴,۳۷۷	۶,۲۰۸	۱,۴۸۶	۳۸/۱	(۲۵/۸)

الف- برآوردهای مربوط به‌جمعیت تا پیش ازسال۱۹۴۰ تماماً برآورد- هایی براساس سرشماریهای۱۸۷۶و۱۹۴۰است. بین این سالها هیچ‌گونه سرشماری کاملی در **پرو** انجام نشده است.

ب- گروه سنی ۵ تا۱۴ساله شامل۲۵درصدکل جمعیت درسال۱۹۴۰ است. فرض ما یک توزیع سنی خطی بین۵ تا۱۴ساله است لذاگروه واقع درسن مدرسهٔ ۶ تا ۱۴ساله ۲۲/۵درصدکل جمعیت می‌شود. ازآنجاکه جمعیت احتمالاً بین سالهای

سیویلیستا آموزش ابتدایی را ترویج کرد و تا سال ۱۹۲۰ تقریباً ۲۰ درصد

۱۸۷۶ تا ۱۹۲۰ آهسته‌تر رشد کرده است تا بین سالهای ۱۹۲۰ تا ۱۹۴۰، ما جمعیت واقع در سن مدرسه را ۲۰ درصد کل جمعیت برای سالهای ۱۸۹۰ تا ۱۹۲۰ و ۲۲/۵ درصد برای سالهای ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ می‌دانیم.

پ- براساس ارقام سالهای ۱۵-۱۹۰۶ میانگین افرادی که عملاً به مدرسه می‌روند تقریباً ۵۰ درصد شمارهٔ افراد نامنوشته می‌شود.

مآخذ: (۱) شمارهٔ محصلان نامنوشته برای سالهای ۱۸۹۰ و ۱۸۹۸:

Ministerio de Justicia, Estadistica de le instrucción Pública del Perú Correspondiente al ano, 1890;1898 Anexo ala *Memoria* del Ministerio (Lima: Imprenta Torres Aguirre, 1891, 1899).

(۲) سال ۱۹۰۲:

Dirección de Primera Ensenanza, *Estadistica escolar del Perú CorresPondiente al ano 1902* (Lima: "El Lucero", 1904).

(۳) شمارهٔ افراد نامنویسی‌شده و میانگین افرادی که عملاً به مدرسه می‌روند برای سالهای ۱۹۰۸، ۱۹۱۰، ۱۹۱۵، ۱۹۲۰، ۱۹۳۰:

Ministerio de Instrucción Pública, Dirección General de Ensenanza, Cited in Dirección General de Estadistica, *Anuario Estadistica, 1937* (Lima, 1939).

(۴) سال ۱۹۴۰:

Ministerio de Hacienda y Comercio, Dirección Nacional de Estadistica, *Estado de la Instrucción en la Perú Según el Censo Nacional de 1940* (Lima, 1941).

(۵) آمار جمعیت سال ۱۸۷۶:

Ministerio del Gobierno, Dirección General de Estadistica, *Censo general de la república del Perú formado en 1876* (Lima: Imprentadel Teatro, 1878).

(۶) آمار جمعیت سال ۱۹۴۰:

Dirección General de Estadistica, *Censo general Perú, 1940* (Lima, 1942).

جمعیت واقع در سن مدرسه در مدارس ابتدایی نامنویسی کردند (اگرچه میانگین محصلانی که عملاً به مدرسه می‌رفتند فقط ۱۲ درصد بود). ولی این گسترش آموزش و پرورش مثل آنچه در برزیل آن زمان روی می‌داد بسیار محدود بود (همانطورکه ارقام خود نشان می‌دهند) و علیرغم توجهی که **ویلاران** و سایر اثبات‌گرایان نسبت به سرخپوستان نشان می‌دادند به سختی قالب طبقاتی داشت. مثلاً در سال ۱۹۲۰، کل شمارهٔ محصلان مدارس ابتدایی دولتی ۲۳۶،۰۰۰ نفر، در مدارس متوسطهٔ دولتی نزدیک به ۵،۰۰۰ نفر و در سراسر دانشگاهها ۲،۳۰۰ دانشجو بود. ترکیب نژادی این محصلان بر حسب شمارهٔ افرادی که نامنویسی کرده بودند (و نه افرادی که عملاً به مدرسه می‌رفتند) در مدارس ابتدایی دولتی عبارت بود از ۲۰ درصد دورگه، ۳۳ درصد سرخپوست، ۱۲ درصد سفیدپوست یا Crillos و تعداد فوق‌العاده ناچیزی سیاهپوست یا آسیایی. تعداد محصلانی که عملاً به مدرسه می‌رفتند ۵۹ درصد شمارهٔ محصلانی بود که نامنویسی کرده بودند و شاید راه خطا نپیموده باشیم اگر فرض کنیم که میزان عدم حضور در مدرسه برای دو رگه‌ها و سرخپوستان بیشتر بود تا برای سفیدپوستان. ترکیب نژادی در مدارس متوسطهٔ **دولتی** (کودکان خانواده‌های ثروتمند به مدارس خصوصی می‌رفتند) به نحو بارزی تفاوت داشت: نسبت سفیدپوستان ۵۲ درصد کل؛ دورگه‌ها ۱۶ درصد؛ و سرخپوستان فقط ۱۲ درصد. از آنجا که تعداد محصلان مدارس متوسطهٔ خصوصی نسبت به مدارس متوسطهٔ دولتی برابر و یا بیشتر بود و چون ترکیب نژادی مدارس خصوصی را احتمالاً خیلی بیشتر سفیدپوستان و دورگه‌ها تشکیل می‌داد، فقط حدود ۶ یا ۷ درصد سرخپوستان به مدارس متوسطه می‌رفتند و حتی در سال ۱۹۴۰ (نخستین سال بعد از ۱۸۷۶ که چنین اطلاعاتی دربارهٔ آن وجود دارد) سرخپوستان ۴۶ درصد جمعیت و سفیدپوستان و دورگه‌ها مجموعاً ۵۵ درصد آن را تشکیل می‌دادند (۱۲۱). بنابراین نه تنها شمارهٔ بسیار ناچیزی از محصلان به مدارس متوسطه و یا به دانشگاهها می‌رفتند بلکه تقریباً همگی آنها از خانواده‌های سفیدپوست و یا دورگه بودند.

علیرغم کارهای عوام‌پسندانه و ملی‌گرایانه **اثبات‌گرایان** جدید، قراین دیگری هست که نشان می‌دهد سیویلیستا در عمل بیشتر به حفظ نظارت اجتماعی برای پیشبرد رشد اقتصادی مبتنی بر سرمایه‌گذاری خارجی علاقمند بود تا به رفاه توده‌های مردم. به موجب قطعنامهٔ عالی حزب در سپتامبر ۱۹۰۳، صاحبان معادن مختار بودند «به منظور حفظ نظم و احترام به جان و مال افراد قوانین و مقرراتی برای محیط کار خود وضع کنند... و به منظور جلوگیری از هرگونه

بی‌نظمی و یا خطری در قبال قدرت سیاسی اقدامات انضباطی یا امنیتی غیرقابل تخلف اتخاذ کنند» (۱۲۲). اکثر کارگران معادن به ارباب خود بدهکار بودند، لذا قانون به صاحبان معادن حق «تصاحب» این بدهکاران یا enganchados را به عنوان بردگان قابل فروش اعطا می‌کرد. این نخستین منبع تأمین نیروی کار لازم برای شرکتهای خارجی در معادن، مزارع ساحلی نیشکر و مزارع کائوچو بود و طبقهٔ حاکم رسالت داشت که هرگونه حقی را بر نیروی کار سرخپوست **پرو** در اختیار این شرکتها بگذارد.

کاملاً روشن است که سیویلیستاها نسبت به تأمین حقوق سرمایه‌داران برای کسب منافع، بیشتر احساس مسئولیت می‌کرد تا حق سرخپوستان بر زمینهای ازدست رفته‌شان و یا حق برخورداری کارگران از دستمزد بیشتر و یا شرایط کار بهتر. گسترش آموزش ابتدایی را در چنین چهارچوبی باید بررسی کرد: مدرسه بخشی از سرخپوستان را در جامعه‌ای زیر سلطهٔ قوانین بورژوازی و به نفع این طبقه‌و همدستانش که‌شرکتهای‌خارجی‌باشند ادغام می‌کرد. پیدایش‌آموزش ابتدایی همگانی ذره‌ای موجب افزایش اختیار سرخپوستان یا کارگران بر سرزمین خود و یا بر خود این مدارس نشد. برعکس، هدف از ایجاد مدارس آن بود که سرخپوستان و سایر گروههای حاشیه‌نشین را طوری تربیت کنند که به قدرت مالکان و به ساخت اجتماعی به‌عنوان وسیله‌ای **معقول** برای تنظیم تولید و توزیع محصول **گردن نهند.**

وانگهی، اگرچه فلسفهٔ «آموزش مردمی برای رشد و توسعه» که فلسفهٔ **ویلاران** و **پرادو** بود کلاً بر سیاست دولت غالب بود ولی فلسفهٔ ضد آموزشی مهمی نیز در جنبش **سیویلیسمو**[1] وجود داشت: **آلخاندرو دوستوا**[2] که استاد بانفوذی در دانشگاه **سان‌مارکوس** بود برضد «عقل‌گرایی و ماتریالیسم فایده‌جویانه» **اثبات‌گرایان** جدید قدعلم کرد و «اهمیت کشف و شهود و آزادی اراده» (۱۲۳) را مورد تأکید قرار داد. او مخالف سیاست آموزش‌دادن به طبقات پایین به منظور تربیت آنها برای کمک به ازدیاد ثروت ملی بود و در عوض از انحصار آموزش و پرورش برای تنی چند از افراد ممتاز دفاع می‌کرد. مدارس و دانشگاهها وسیلهٔ پرورش این اشرافیت فکری و علمی خواهند بود که بدرستی بر توده‌های مردم حکومت خواهند راند. **دوستوا** سلطهٔ پدرمآبانهٔ طبقهٔ حاکم را به علت جهالت لاعلاج این توده‌ها لازم می‌دانست. نظر او این بود که آموزش مردمی و همگانی «اشتهای مادی توده‌ها را» برانگیخت و «آنها را نسبت به موقع

1. Civilismo 2. Alejandro Deustua

پایینتری که در یک جامعه نظم‌بندی‌شده محکوم به داشتن آن بودند ناراضیتر کرد» (۱۲٤). اختلاف نظر این دو فلسفه بر سر آن **نبود** که ساخت اجتماعی چگونه باید باشد: هم **دوستوا** و هم **اثبات‌گرایان** جدید عقیده داشتند که طبقهٔ حاکم باید اکثراً از خانواده‌های ثروتمند باشد و طبقهٔ کارگر را توده‌های مردم تشکیل دهند. هیچ یک از این دو فلسفه تباینی از لحاظ نقش **پرو** در نظام بین‌المللی نداشتند. تجارت آزاد و رشد و توسعهٔ آزاد بر اساس بهره‌برداری بیگانگان از منابع کشور از مبادی هر دو فلسفه بود. اختلاف این دو بر سر آن بود که آیا آموزش و پرورش توده‌ها **نظم اجتماعی** لازم برای رشد اقتصادی (ترقی) مدل **سیویلیستا** را تأمین خواهد کرد یا نه؛ **ویلاران**، **پرادو** و دیگران عقیده داشتند که آموزش مردمی **لازمهٔ** نظم اجتماعی است و **دوستوا** معتقد بود که این نوع آموزش هرج و مرج را دامن خواهد زد.

جمهوری **سیویلیستا** در دورهٔ بعد از جنگ با شیلی نظم ملی را تحمیل کرد، تشکیلات اداری دولتی معقولی را سازمان داد که منابع عمومی موجود را با دقت تمام به کار برد و **پرو** را به صورت کشوری درآورد که «تواناترین» افراد آن اقتصاد صادراتی پررونقی را زیر سلطهٔ خود داشتند. نقشی که برای آموزش و پرورش در این دوره در نظر گرفته شده بود جاانداختن عناصر حاشیه‌نشین جامعه —به‌ویژه سرخپوستان— برای کمک به درآمد ملی بود. فلسفه‌پردازان **سیویلیستا** چون **ویلاران** بدرستی پیش‌بینی می‌کردند که چنانچه این عناصر حاشیه‌نشین در افزایش درآمد ملی شرکت نکنند تعارض طبقاتی در **پرو** نظم اجتماعی را درهم خواهد ریخت. لذا آموزش ابتدایی همگانی به منظور ارتقای فقرا به سطوح پایین یک اقتصاد ملی بالنده و در عین حال برای نظارت بر شرایطی که چنین ارتقایی در آن صورت می‌گرفت طرحریزی شد.

ولی مدل **سیویلیستا** موجبات سقوط خود را فراهم آورد. تناقض عمدهٔ این مدل آن بود که تنعم **پرو** کاملاً بستگی به مازاد صادرات بر واردات داشت و بخش صادرات عمدتاً در دست بیگانگان بود. لذا مازاد تجارت خارجی زیر سلطهٔ اروپاییان و آمریکاییها قرار داشت. بازماندهٔ این مازاد در کشور نصیب طبقهٔ حاکم می‌شد که آن را اکثراً صرف کالاهای مصرفی وارداتی می‌کرد. در داخل هیچ‌گونه پایه و اساسی برای رشد و توسعهٔ اقتصادی وجود نداشت و توجهی به بازارهای داخلی و یا گسترش آن نمی‌شد. در آغاز سده برخی از صنایع داخلی به ویژه نساجی پشم و پنبه، روغن حیوانی و کارخانه‌های تولید مواد غذایی ترقی کرد. اکثر این صنایع در **لیما** قرار داشتند و طبق معمول اکثر

آنها در اختیار شرکتهای خارجی چون **گریس** و **دانکن‌فوکس**[1] و یا خانواده‌های مهاجری که در خاک **پرو** ریشه و اصلی نداشتند بود (۱۲۵). حتی در سال ۱۹۱۸ که جنگ موجب کمبودهایی شد نزدیک به ۵۰ درصد مصرف پارچه‌های کتانی و تقریباً کل پارچه‌های پشمی را از خارج وارد می‌کردند (۱۲۶).

نخستین سال جنگ جهانی اول **پرو** را به دنبال وقفه در تجارت اروپا با بحران روبرو ساخت. ولی صادرات **پرو** به سرعت بهبود یافت و صادرات مس، شکر، کائوچو، نفت و پنبه تماماً بین سالهای ۱۹۱۵ تا ۱۹۱۸ رونق پذیرفت. هم پرزیدنت **لگوئیا**[2] (۱۲-۱۹۰۸) وهم پرزیدنت **بیلینگهرست**[3] (۱۵-۱۹۱۲) نمایندهٔ گروههایی مجزا از هم در حزب **سیویلیستا** بودند و می‌کوشیدند ناآرامی روزافزون پرولتاریای شهری و تناقضهای موجود در وابستگی صادراتی کشور را حل و فصل کنند(۱۲۷). ولی با ترقی زمان جنگ، **خوزه‌پاردو** به دنبال ائتلاف تازه‌ای در **سیویلیستا** دوباره به قدرت رسید. طی دومین دورهٔ ریاست جمهوری وی (۱۹-۱۹۱۵) اگر چه به نظر می‌رسید مدل **سیویلیستا** به‌کار خواهد آمد ولی فاتحهٔ آن کم کم خوانده شد. ترقی قیمت شکر و پنبه موجب گسترش مزارع نیشکر و پنبه به ضرر تولیدکنندگان خرده‌پای محلی شد. همچنین به دنبال ترقی قیمت محصولات کشاورزی صادراتی، تولید مواد غذایی برای مصرف داخلی افزایشی نیافت و قیمت مواد غذایی بالا رفت. از سال ۱۹۱۳ تا سال ۱۹۲۰ هزینهٔ زندگی دو برابر شد (۱۲۸) . بر اثر این افزایش قیمتها و سلب مالکیت تولیدکنندگان داخلی مواد کشاورزی، طبقهٔ متوسط و طبقهٔ کارگر طی دورانی که می‌توانست دوران رونق غیر قابل منتظره‌ای برای همگان باشد به سختی لطمه دیدند. مدل **سیویلیستا** منافع حاصل از این رونق را منحصراً دراختیار بیگانگان و تنی چند ثروتمند داخلی گذاشت. معذلک همین صنعتی شدن محدود منجر به ایجاد پرولتاریای شهری و گروه کوچکی از مدیران صنعتی داخلی شد که برای بازار داخلی و حتی برای صادرات تولید می‌کردند. سرمایه‌داری صادراتی محیطی آگاهانه به وجود آورد؛ زمانی که سرمایه‌داران به تدریج منافع دوران رونق را ازدست دادند سر به مخالفت با طرح **سیویلیستا** برداشتند و بعداً به کلی آن را تعطیل کردند (۱۲۹).

در همین احوال، آمریکا جای انگلیس را به عنوان قطب اصلی تجارت و سرمایه‌گذاری **پرو** گرفت. در سال ۱۹۱۴، انگلیس حدود ۱۷۰ میلیون دلار و آمریکا ۶۳ میلیون دلار (که در سال ۱۸۹۷ با ۶ میلیون دلار شروع کرده بود)

1. Duncan Fox 2. Leguia 3. Billinghurst

در **پرو** سرمایه‌گذاری کردند. تا سال ۱۹۱۹ شرکت آمریکایی **سرو دو پاسکو**[1] ذخایر مس **پرو** را از چنگ سرمایه‌گذاران انگلیسی درآورد و تا سال ۱۹۲۱ بر میدانگاههای نفتی این کشور نیز سلطهٔ کامل یافت. در سال ۱۹۱۳، ٤٤ درصد سهم تجارت **پرو** (صادرات و واردات) متعلق به‌انگلیس و آلمان و ۳۱ درصد متعلق به‌آمریکا بود. در سال ۱۹۱۷، ٦١ درصد سهم این تجارت به آمریکا و ۱۸ درصد به‌انگلیس تعلق گرفت و آلمان هیچ‌گونه سهمی نبرد.

اونسنیو[2]

در پایان جنگ، **پرو** به‌دنبال یک سلسله اعتصابها و قیامهای دهقانی که بیش از پیش توسط کارگران مبارز شهرنشین و دهقانان مبارز تشکیل می‌یافت از رمق افتاده بود. در آغاز سال ۱۹۱۸، سرخپوستان قیامهای خونینی به‌منظور استرداد زمینهای خود در **سی‌یرا** برپا داشتند. در سال ۱۹۱۷ اعتصابهایی در مزارع انجام گرفت ولی مهمترین این اعتصابها در دسامبر ۱۹۱۸ در **لیما** روی داد که موضوع اصلی مطالبات آن هشت ساعت کار روزانه بود. دانشجویان طبقهٔ متوسط دانشگاهها نیز به‌این اعتصابها پیوستند و خواستار اصلاحات دانشگاهی شدند. ترکیب این گروهها که در طرح **سیویلیستا** شرکت نجسته و به‌خواستهای خود رسیده بودند به‌دوران **سیویلیستا** پایان بخشید و رئیس‌جمهوری سابق **آگوستا لگوئیا** را با برنامه‌ای اصلاحی طرفدار دانشجویان دانشگاه، کارگران و سرخپوستان بر مسند قدرت نشاندند.

ولی طی یازده سال ریاست جمهوری **لگوئیا** هیچیک از این گروهها نصیب چندانی نبردند. **لگوئیا** اقتصاد صادراتی را که در زمان وی براساس تجارت و سرمایه‌گذاری با آمریکا بود همچنان پررونق نگهداشت (۱۳۰). وی سهم بورژوازی محلی و کارگران یقه سفید را در مازاد صادرات به‌کمک استفاده از روش تجربه شده و درست استقراض خارجی (و این‌بار از آمریکا) و انتقال این بدهیها به گروههای اقتصادی خاص بالا برد. مشاغل دولتی و کاغذبازی (بوروکراسی) رواج یافت، ایجاد خطوط راه‌آهن رونق گرفت و شمارهٔ محصلان ابتدایی تقریباً دو برابر شد که تا سال ۱۹۳۰ شامل ۱۷ درصد کودکان واقع در سن مدرسهٔ **پرو** بود.

در نخستین سالهای حکومت **لگوئیا** به‌نظر می‌رسید اصلاحاتی را که وعده

1. Cerro de Pasco
2. Oncenio

داده بود جامهٔ عمل خواهد پوشاند. وی از اصلاحات دانشگاهی سال ۱۹۱۹ که خواستار نوسازی دانشگاهها، گسترش مطالعات دانشگاهی به‌مطالب مربوط به‌واقعیت ملی وقت، برقراری نظامی شامل سمینارها و تدریس فعال، حضور آزاد در کلاس درس، شرکت دانشجویان در ادارهٔ دانشگاهها و توسعهٔ دانشگاهها به‌منظور شرکت فعال آنها در مسائل اجتماعی بود حمایت کرد (۱۳۱). همینکه **لگوئیا** قدرت را به‌دست گرفت «دست به‌اقداماتی در جهت قدردانی از حمایت پر شور جوانان دانشگاهی از دعوت ریاست جمهوری خود زد.» (۱۳۲) ولی قانون اصلاحی ۱۹۲۰ را برای از میدان بدر کردن استادان مخالف خود به‌اجرا گذاشت. طی دو سال، دانشگاه **سان‌مارکوس** مرکزی برای اصلاحات اساسی شد که (به‌عبث) می‌کوشید دست التجاء به‌دامن اصلی حمایت **لگوئیا** یعنی طبقهٔ متوسط برد. تا سال ۱۹۲۴ اکثر دانشجویان و رهبران دانشگاهی جنبش (APRA)[1] و سایر گروههای دانشگاهی مخالف تبعید شدند.

لگوئیا به‌همین نحو از طرف دو جبههٔ حمایت خود یعنی سرخپوستان و کارگران به‌زانو درآمد. همچنانکه قبلاً گفته شد سرخپوستان یک‌سلسله قیامهای خونین در سالهای ۱۹۱۸ و ۱۹۱۹ برپا کردند تا اراضی خود را در مناطق کوهستانی بازپس ستانند. **لگوئیا** هیئتی به‌سرپرستی مدیرانی طرفدار اصلاحات ارضی برای سرخپوستان منصوب داشت. این هیئت که **روکا**[2] نام داشت لایحه‌ای قانونی جامع دایر بر حمایت از بومیان و آموزش و پرورش آنان تنظیم و برای تصویب تقدیم کنگره کرد (۱۳۳). زمینداران به‌مخالفت با این اقدامات پرداخته و **لگوئیا** را وادار به‌انحلال این هیئت و جلوگیری از تصویب پیشنهادات آن توسط کنگره کردند. **لگوئیا** بعداً ارتش خود را برای سرکوبی ناآرامیهای آتی روانهٔ محل کرد. پس از کشتارهای متعدد سرخپوستان، دوباره این‌منطقه برای زمینداران امن و امان شد.

کارگران متشکل نیز همین سرنوشت نصیبشان شد. پس از نخستین جنبشهای طرفدار کارگری، **لگوئیا** شروع به‌سرکوب گروههای کارگری آنارشیست که اقدامات احتمالی آنان بر علیه بورژوازی خطر مستقیمی برای حکومت وی‌بود کرد. از آنجا که جنبش کارگری هنوز در اوایل دههٔ ۱۹۲۰ تازه‌پا بود و تشکیلات ضعیفی داشت (علیرغم پیروزی این جنبش در اعتصاب سال ۱۹۱۹) و چون سایرگروههای مخالف با **لگوئیا** معتدلتر از طرفداران اتحادیه‌های کارگری آنارشیست بودند، این استراتژی وی کارگر افتاد. این اقدامات سرکوب کنندهٔ

1. Americana Alianza Popular Revolucionaria 2. Roca

لگوئیا با مخالفت چندانی روبرو نشد (۱۳٤). لذا وی توانست جنبشهای مردمی را به مراتب بهتر از **سیویلیستا** رفع و رجوع کند. از یک سو وی برخی از عناصر این جنبشها را با بازگشودن راه برای استفاده آنها از برکات اقتصاد صادراتی به تبعیت از خود درآورد. وی این کار را با تخصیص منابع عمومی به شیوه‌ای که ذاتاً مورد قبول مدل بودجه‌بندی ریز و دقیق **سیویلیستا** نبود عملی کرد. از سوی دیگر، **لگوئیا** شدیداً عناصر دیگر جنبش را که مستقیماً وی را تهدید می کردند سرکوب کرد. او قدرت چنین کاری را داشت چه طبقهٔ متوسط و بورژوازی حاکم قویاً با هرگونه خشونتی مخالف بودند؛ در واقع اکثر گروههای مخالف با **لگوئیا** که ضد سرمایه‌داری هم نبودند نیز با تغییرات خشونت آمیز مخالفت می کردند(۱۳٥).

در چنین حال وهوایی است که آموزش مردمی به عنوان بخشی از برنامهٔ کارهای عمومی **لگوئیا** گسترش یافت. ما قبلاً گفتیم که ازدیاد شمارهٔ محصلان قالبی سخت طبقاتی داشت، حتی در مدارس ابتدایی، در سال ۱۹۲۰،فقط از ۳۳ درصد سرخپوستان، که حدود ٥۰ تا ٦۰ درصد کل جمعیت کشور را تشکیل می‌دادند نامنویسی بعمل آمد. در سال ۱۹۲٥ نزدیک به ٤٥۰۰ دانش‌آموز در مدارس متوسطهٔ دولتی و ۹ سال بعد یعنی در سال ۱۹۳٤ حدود ٦۰۰۰ محصل در این مدارس نامنویسی کردند که این افزایش تماماً بخاطر افزایش شمارهٔ محصلان زن بود. ضمناً شمارهٔ محصلان مدارس حرفه‌ای نیز افزایش یافت (۱۳٦). تعداد دانشجویان دانشگاهها نیز به کندی ازدیاد پیدا کرد و از ۲۰۰۰ دانشجو در سال ۱۹۱۸ به ۲۳۰۰ دانشجو در سال ۱۹۲٥ و به ۲۹۰۰ دانشجو در سال ۱۹۳۰ رسید.

لگوئیا مداح بزرگ آمریکا بود. در سازمان جدید اقتصاد **پرو** که آمریکا صاحب اصلی ثروت بخش صادراتی آن بود، منطقی بود که نفوذ آمریکا در آموزش و پرورش کشور جای نفوذ اروپا را بگیرد. **لگوئیا** در مقام ریاست جمهوری قبلاً یعنی در سالهای ۱۲-۱۹۰۸ کوشیده بود تا برخی از افکار آمریکایی را در اصلاحات آموزشی بگنجاند. یکی از نخستین اقدامات وی در سال ۱۹۱۹ دعوت از **هری‌بارد**[1] رئیس هیئت قبلی آمریکایی بود تا کاری را که در سال ۱۹۱۲ متوقف گذارده بود از سر گیرد. **بارد** قانون آموزش و پرورش تازه‌ای تنظیم کرد که می کوشید نوآوریهایی به سبک آمریکایی در مدارس ایجاد کند (۱۳۷). قانون ۱۹۲۰ به‌نام Ley Orgánica de Ensenanza که **بارد** تنظیم کرده

1. Harry Bard

بود وجود دستهٔ جدیدی از معلمان حرفه‌ای تمام وقت، روشهای آموزشی و مطالعاتی مدرن (آمریکایی) ازجمله آموزش حرفه‌ای،و تعلیمات ابتدائی همگانی را ایجاب می‌کرد؛ این قانون مقرر می‌داشت که صاحبان معادن، مزارع و صنایع بایستی برای کودکان افراد تحت استخدام خود مدارس ابتدایی مجانی بسازند؛ و همچنین سه سازمان منطقه‌ای آموزش و پرورش ایجاد کرد که می‌بایستی مستقیماً توسط اعضای همین هیئت آمریکایی اداره شوند. **لگوئیا** نه‌تنها دست **بارد** را در تنظیم این قانون بازگذاشت بلکه افرادلازم برای اجرا-کردن آن را نیز استخدام کرد. علیرغم همهٔ این تلاشها هیئت **بارد** موفق نشد: در پایان سال ۱۹۲٤ یعنی فقط شش ماه پس از آنکه مستشاران آمریکایی **پرو** را ترک کردند «کوچکترین اثر مشهودی از نفوذ آن باقی نماند.» (۱۳۸).

دلایل چندی برای شکست این هیئت ذکر شده است که از آن جمله است نظر **ویکتور بلاند**[1] دائر بر «فقدان همکاری از جانب دولت آمریکا و در برخی از موارد ناجوربودن و تطبیق‌ناپذیری بعضی از کارکنانی که به‌اینجا آورده شدند»(۱۳۹)و دلیل **پالستون** یعنی «تأکید بیش از حد بر اهمیت مدیریت صحیح به‌عنوان یک تدبیر اصلاحی و بی‌توجهی یا چشمپوشی نسبتاً کامل درمورد الگوهای فرهنگی و مناسبات آموزشی مبتنی بر وظایف با جامعه‌ای یکه‌تاز و سلسله مراتبی بود.» (۱٤۰) ولی مهمترین دلیل آن است که در **پرو** هیچ گروهی وجود نداشت تا اصلاحات حافظ ساخت اجتماعی را در جامعه‌ای **صنعتی** و **سرمایه‌داری** نظیر آمریکاحمایت کند (۱٤۱).کلیسا آشکارا با هرگونه اصلاحی مخالف بود همانطورکه با تمام اصلاحاتی که موجب افزایش تعداد محصلان به‌ویژه در مدارس مختلط می‌شد مخالفت می‌کرد. اگرچه حمایت بورژوازی و طبقهٔ متوسط برای مقابله با مخالفت کلیسا کافی بود ولی اصلاحات کاری به‌نفع این گروهها انجام نداد و محافظه‌کاران را نیز ناراضی کرد.

چون بورژوازی **پرو** وابسته به‌سرمایهٔ صنعتی نبود نیاز مبرمی هم به کارگران ماهر نداشت؛ درعوض بورژوازی آموزش عامه را بهترین وسیلهٔ برقراری نظارت اجتماعی و به‌معنایی کنگ کمک به‌رشد و توسعهٔ ملی می‌دانست. صرف بودجه‌های کلان برای آموزش ابتدایی **همگانی** به‌منظور برقراری نظارت اجتماعی درکشوری که هنوز فقط اقلیتی از نیروی کارگری آن در نقاط شهری می‌زیستند و بخش اعظم نیروی کار زیر سلطهٔ مستقیم صاحبان معادن و مزارع بود لزومی نداشت. البته اصلاحات آموزشی تا حدودی مفید بود ولی نه به

1. Victor Belaunde

اندازه‌ای که اصلاحات سال ۱۹۲۰ مقرر می‌کرد. طبقهٔ متوسط به‌مراتب به آموزش متوسطه و عالی علاقمندتر بود و قانون آموزش و پرورش فقط درمورد آموزش **حرفه‌ای** متوسطه به‌این سطوح تحصیلی توجه داشت که خواستهٔ طبقهٔ متوسط را دربر نمی‌گرفت. لذا **بارد** و همکارانش کوشیدند نظام آموزش و پرورشی را پی ریزند که سوادآموزی و آموزش حرفه‌ای را به‌مقیاس وسیعی گسترش داده و ضمناً چیزی نصیب گروههای تشکیل‌دهندهٔ ساخت قدرت نکند. معنای این سخن آن نیست که چون این اصلاحات آموزش و پرورش را «مردمی» می‌کرد با آن مخالفت می‌شد. برعکس همانطورکه **ماریاتگوئی**[1] به‌روشنی دریافته بود اینگونه اصلاحات از بیخ و بن محافظه‌کارانه بود. این اصلاحات حتی محافظه‌کارانه‌تر از اصلاحات نیمهٔ سدهٔ نوزدهم در آمریکا بود چه در قالب برداشت حرفه‌ای و شغلی از مفهوم برابری که متعلق‌به اوایل سدهٔ بیستم بود پی‌ریزی شده بود: کودکان بایستی تا جایی به‌تحصیل در مدرسه ادامه دهند که فراخور مقام شغلی آتی آنان باشد (۱۴۲).

> شکست اصلاحات آموزشی سال ۱۹۲۰ ناشی از بلندپروازی بیش از حد و یا ایدئالیسم مافوق مدرن حامیان آن نبود. ازبسیاری جهات ، خواستهای این اصلاحات محدود و دیدگاه آن محافظه‌کارانه بود. این اصلاحات آموزش و پرورش را بدون کوچکترین تغییر اساسی و تمام مزایا و ثروت طبقاتی دست نخورده گذاشت. این اصلاحات آموزش را در سطوح بالاتر تحصیلی برای کودکانی که مدارس ابتدایی را پشت‌سر می‌گذاشتند مجانی نکرد. برعکس فرزندان پرولتاریا را به‌دست مدارس ویژه سپرد و ورود کودکان طبقهٔ کارگر را به‌مدارس متوسطه یا عالی غیرممکن ساخت... محال است بتوان اصلاحات سال ۱۹۲۰ را اصلاحاتی دموکراتیک دانست (۱۴۳).

در دههٔ ۱۹۲۰، **پرو** ساخت سرمایه‌داری متناسب و ترکیب اجتماعی و سیاسی مربوطه را نداشت تا حتی اصلاحاتی نیمچه آمریکایی نیز وارد کند. به‌هر حالت، این اصلاحات هرگز به‌منظور تقویت برابری و یا تأمین قدرت سیاسی بیشتر برای توده‌های مردم نبود. **پرو** اقتصادی کاملاً وابسته داشت که به‌منظور **پرکردن** جیب طبقهٔ حاکم‌خود ناگزیر به‌داشتن ثبات اجتماعی و افرادی راضی

1. Mariategui

جدول ۱۱
هزینه‌های عمومی آموزش ابتدائی در پرو، ۲۶-۱۹۰۶

سال	(۱) میانگین کل محصلان ابتدائی	(۲) کل میزان بودجه (به‌هزارسولس)	(۳) هزینهٔ آموزش برحسب میانگین حضور درمدرسه (به‌سولس)
۱۹۰۶	۷۳,۰۸۶	۲۲,۶۱۵	۳۰۹
۱۹۱۰	۷۹,۳۳۱	۲۰,۴۴۲	۲۵۸
۱۹۱۵	۹۴,۹۹۲	۲۲,۹۴۲	۲۴۲
۱۹۲۰	۱۲۰,۵۶۲	۳۵,۱۷۴	۲۹۳
۱۹۲۱	۱۲۵,۹۰۹	۶۳,۹۶۱	۵۰۸
۱۹۲۲	۱۳۶,۹۷۳	۴۸,۶۱۶	۳۵۵
۱۹۲۳	۱۲۸,۴۳۸	۵۰,۴۲۱	۳۹۲
۱۹۲۴	۱۳۳,۸۷۵	۴۹,۸۲۱	۳۷۲
۱۹۲۵	۱۴۱,۶۳۸	۵۱,۹۷۸	۳۶۷
۱۹۲۶	۱۶۵,۷۲۳	۵۹,۷۶۵	۳۶۱

توضیح: هزینهٔ آموزش برحسب هرمیانگین حضور در مدرسه به‌قیمتهای جاری است. بین سالهای ۱۹۱۰ و ۱۹۲۱، قیمتهای عمده‌فروشی وقیمتهای مصرف‌کننده بیش‌از دو برابر برشد و این موضوع در واقع نشان می‌دهد که هزینه‌های واقعی بابت هرمحصل تغییری نکرد.

مآخذ: ستون (۱): Anuario Estadistico, 1937

ستون (۲):

Ministerio de Instrucción, Dirección General de Ensenanza, Extracto de Estadistica Escolar, 1926.

ستون (۳): ستون (۲) بخش برستون (۱).

به سهم و حصهٔ خود بود. وجود یک نظام آموزشی روبه‌گسترش بخشی از برقراری چنین نظمی بود ولی طبقات حاکم حتی درسالهای پرهزینهٔ دههٔ ۱۹۲۰ نیز اشتیاقی به‌صرف پول کافی برای همگانی کردن آموزش ابتدایی و یا بازگذاشتن مدارس متوسطه بروی افراد فقیر نشان نمی‌دادند. (افزایش هزینه ها

را می‌توانید در جدول ۱۱ ببینید). تا پیش از آنکه **پرو** به‌طرز بارزی در دههٔ ۱۹۵۰ و دههٔ ۱۹۶۰ شروع به‌صنعتی‌شدن کرد و بحران تازه‌ای در سرمایه‌داری وابستهٔ این کشور روی داد، آموزش رسمی اساساً همان روالی را داشت که با آغاز دوران **سیویلیستا** و دورهٔ **لگوئیا** دنبال کرده بود.

یادداشتها

۱. طبقهٔ حاکم بخشهای دیگری داشت چون کلیسای کاتولیک کـه مخالف فکر علمی بود. ولی در بخش اقتصاد، این بخشها نمی‌توانستند و یا نمی‌خواستند در برابر نظم جدید مقاومت کنند.

۲. به‌طورکلی بورژوازی بومی تکنولوژی و سرمایهٔ لازم برای فروش کالاهای خود در اروپا را نداشت. در آمریکای لاتین این کار تـوسط تجار اروپایـی انجام می‌شد.

۳. ولی حتی در دورهٔ رونق تجارت نیز «آموزش» فقرا خصوصاً آموزشی که **ژزوئیت‌ها** می‌دادند منجر بـه سازش‌طلبی (و یا آماده ساختن) مردم بومی به منظور استفاده از آنها در پایینترین سطوح دستمزدها بود.

۴. درفصل پنجم کتاب ما اطلاعات مشروحتری را درمورد آمریکا عرضه‌خواهیم داشت که نشان می‌دهد طبقهٔ کارگر در برابر اصلاحات مدارس دولتی در نیمهٔ سدهٔ نوزدهم سر به‌مخالفت برداشت.

۵. البته آموزش و پرورش فقط یکی از مکانیسم‌های حفظ نظم وحساسترین آنها بود. آزادیخواهان و محافظه‌کاران درمورد سرکوبی خشونت که نظم جامعه را برهم می‌زد به‌توافق رسیدند ولی خود آنها به‌کرات بـرای فـرونشاندن قیامهای دهقانی، اعتصابهای کارگری و شورشهای بردگان به‌قوهٔ قهریه‌متوسل شدند.

۶. برای نمونه نگاه کنیدبه:

Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, vols. 2 and 3 (Rio de Janeiro: Editorial Melh oramentos, 1958).

7. Celso Furtado, Formaçao Economica de Brasil (7th ed.; Säo Paub: Companhia Editôra Nacional, 1967), pp. 125-126.

۸. اگرچه موضوع «قبول» بردگی موضوعی بغرنج است ولی آفریقاییان‌ظاهراً

به بردگی تن دادند و سرخپوستان تن ندادند و علت بی‌ارادگی آفریقایی و غرور سرخپوست نبود. علت آن بود که آفریقاییان خود قبلاً جوامع کشاورزی داشتند حال آنکه سرخپوستان چادرنشین بوده و با راه و رسم کار برروی زمین آشنایی نداشتند.

9. Roberto C. Simonsen, *História Econômica do Brasil* (1500_1820) (4th ed.; São Paulo: Companhia Editôra Nacional, 1962), p.316.

همه‌ماهه مبلغی به‌نام «duas Varas de Pano» به‌سرخپوستان پرداخت می‌شد.

۱۰. از: Contrias Rodrigues, *Trasos da Economia Social e Politica do Brasil Colonial.*

به‌صورتی که در ص ۲۷۱ کتاب سیمونسن در بالا گزارش شده است.

۱۱. ص ۳۶، کتاب *Azevedo*.

۱۲. برخی از مورخان آموزش و پرورش (مثلاً فرناندو ماگالائس (M. D. Moreira Azevedo و آزه‌ودو Fernando Magalhaes این را نخستین تجربه در آموزش عمومی در برزیل می‌دانند؛ معذلك پولی که صرف این کارمی‌شد درحکم پرداختی بودکه دولت پرتغال برای مراقبت از کودکان یتیم به برزیل می‌فرستاد. ثانیاً، هزینهٔ این کار در مقایسه با کل‌هزینهٔ آموزش‌و پرورش یسوعیان‌ناچیز به‌نظر می‌رسید. یسوعیان‌درسراسر نامه‌هایی که به‌مقامات مربوطه می‌فرستادند از اشکالات مالی خود یاد می‌کردند (چون تعداد محصلان اتباع کشور استعمارگر پایین بود). درسال ۱۵۶۴ دراین نامه‌ها توصیه شده بودکه پادشاه بخشی‌از مالیاتهای‌سلطنتی را به ساختمان مدرسه در باهیا (Bahia)، اولیندا (Olinda) و ریو (Rio) اختصاص دهد:

E. V. de Morias, "Qual a influencia dos Jesuitas em nossas letras?" *Revista do Instituto Histórico e Geografico Brasileiro* 1 (Tomo Especial, Parte 5): 635.

13. Celso Furtado, *Latin American Economic Development: From Colonial Times to the Cuban Revolution* (London: Cambridge University Press, 1971, p.18.

۱۴. تا شروع سدهٔ شانزدهم، حکومت مطلقهٔ مدرن نوع رایج حکومت در اروپای شمال غربی شده بود و این دوره مصادف با پیدایش دولتهای ملی بود. این نوع حکومت مبتنی بر «تجدیدنظر پیرامون اعتقاد دیرین به

الوهیت قدرت مدنی» بود. نقل‌از:

George H. Sabine, *A History of Political Theory* [New York: Henry Holt, 1950], p.391.

پیدایش مفهوم استقلال و وحدت ملی نیروی تازه‌ای به اعتقاد کهن دربارهٔ حق الهی شاهان‌داد. این مفهوم به‌عنوان دفاع ازنظم و ثبات‌سیاسی در مقابل نظر پردامنه‌ای‌که درمورد ازدیاد خطر موجود در جنگ مذهبی داخلی (ص ۹۲-۳۹۱) ابراز می‌شد و همچنین به عنوان وسیلهٔ احتراز از تسلط روحانیان بر دولت غیرمذهبی پیشنهاد و تقویت شد.

مشروعیت سلطنت که به‌اعتبار فرایندهای طبیعی عرضه می‌شد زادهٔ تغییر نهادهای قرون وسطایی بود. از زمانی‌که تجار سازمانهای تجاری‌را درحدی مافوق قدرت اصناف گسترش دادند، لازم بود شرایط تجارت و بهره‌برداری از منابع توسط حکومتی بزرگتراز تشکیلات شهرداری قرون وسطی تنظیم و اداره شود. طبقهٔ تاجر جدید هم پول داشت و هم «تهور» لذا به‌دلایل روشن دشمن طبیعی نجبا بود. «منافع، تجار» در جهت یک حکومت «قوی» هم در داخل و هم در خارج بود، لذا اتحاد سیاسی‌طبیعی آنها با پادشاه بود» (ص ۳۳۲). «آنها فعلاً راضی بودند که قدرت وی به‌بهای تمام ممنوعیتها و محدودیتهای موجود در اطراف سلطنت قرون وسطایی تشدید شود... بورژوازی از هرنظرکه بگیریم نفع خود را در تمرکز قدرت نظامی و ادارهٔ امور عدلیه تا سرحدامکان در دست شخص شاه می‌دید. احتمالاً منافع حاصل از وجود یک حکومت منظم و مؤثر منافع کلانی بود» (ص ۳۳۳).

جنبشهای جمهوریخواهانهٔ سدهٔ هیجدهم هم حاصل اختلاف‌نظر پیرامون منشأ قدرت- خدا یا مردم-بود و هم زادهٔ قدرت واعتبار فزایندهٔبورژوازی سوداگر و صنعتی.

۱۵. درسال ۱۷۵۹ که یسوعیان برزیل را ترک گفتند ۲۵ ادارهٔ بخش، ۳۶انجمن مذهبی و ۱۷ مدرسه و صومعه زیرنظرشان بود. (ص ۴۷، کتاب آزه‌ودو). هیچ‌گونه اطلاعی دربارهٔ وجود سایر مدارس غیرمذهبی و مذهبی در دست نیست.

۱۶. در پایان سدهٔ هفدهم، هلندیها و بعدها دیگران پس‌از اخراج از برزیل در جزایر آنتیل غربی اقدام به‌ایجاد مزارع شکرکردند. عرضهٔ شکر سریعاً افزایش یافت و قیمتها به نصف تنزل کرد. پس‌از سال ۱۶۸۰، شمال‌شرقی برزیل رو به‌قهقرا گذاشت و به اقتصاد معیشتی بازگشت. دومین محصول

عمدهٔ صادراتی طلای میناس گرائیس (Minas Gerais) بود که استخراج آن از سال ۱۷۲۰ شروع شد و بین سالهای ۱۷۴۰ و ۱۷۶۰ به اوج رونق خود رسید. طلا از طریق پرتغال به انگلیس فرستاده می‌شد. برخی از بردگان را از شمال‌شرقی برای کار در نواحی طلاخیز می‌آوردند ولی این دوران رونق به‌زودی یعنی حوالی سال ۱۷۶۰ به‌سررسید. همزمان بازوال معدن‌کاری تولید پنبه سریعاً طی دوران جنگهای ناپلئونی درشمال‌شرقی افزایش یافت. تا سال ۱۸۱۵ با برقراری صلح و آرامش در اروپا، این محصول صادراتی نیز رو به‌تنزل گذاشت و هیچ محصول صادراتی دیگری تا زمان گسترش بازار قهوه در دههٔ ۱۸۸۰ رونق نگرفت. همینکه‌یك دوران‌رونق صادرات از اوج خود فرو می‌افتاد، فوج عظیمی از کارگران (یا بردگان) روی دست می‌ماندند که از وجودشان در کشاورزی و معدن‌کاری محلی و کم تولید استفاده می‌شد. نگاه‌کنید به:

Andre Frank, *Capitalism and Underdevelopment in Latin America* (New York: Monthly Review Press, 1969), chap. 3.

۱۷. نگاه‌کنید به‌کتابهای ذکرشده از فورتادو و سیمونسن.

۱۸. ص ۳۸۵، کتاب سیمونسن. همچنین برای آگاهی از متن کامل فرمان‌ملکه نگاه‌کنید به صفحات ۱۶۲-۱۶۱ کتاب فرنك.

۱۹. «نگران نباشید که مبادا ورود کالاهای انگلیسی آسیبی به‌صنعت شما بزند... چراکه درحال حاضر سرمایهٔ شما به بهترین وجهی صرف کشت وزرع زمینهایتان می‌شود... بعدها به صنعت نیز خواهید رسید... تجربه به‌شما نشان خواهد داد که گسترش کشاورزی الزاماً صنایع شما را به‌کلی از بین نخواهد برد؛ و چنانچه برخی از این صنایع به‌اجبارتعطیل شوندمی‌توانید مطمئن باشید که این خود دلیل برپایهٔ محکم نداشتن این صنعت و مزیت واقعی برای دولت نداشتن آن است. سرانجام شما به ترقی ملی عظیمی دست خواهید یافت به‌مراتب عظیمتر ازآنچه می‌توانستید قبلاً به‌آن‌رسید» (دم خوائری ششم، پادشاه پرتغال، نقل از کتاب سیمونسن، ص۶-۴۰۵).

20. Nicia Vilela da Luz, *A Luta Pela Industrializaçao do Brasil* (São Paulo: Dif. Europia do Livro, 1961), p.17.

همچنین نگاه‌کنید به:

"Tradado de Comércio e Navigaçao entre o Principal Regente de Portugal e El Rey do Reino Unido do Grande Bretanha e Irlanda" (Rio de Janeiro: Impresas Regia, 1810).

۲۱. ص ۲۸-۳۲۷، کتاب آزه‌ودو.
۲۲. ص ۲۵، کتاب فورتادو.
23. Primitivo Moacyr, *A Instruçao e o Império* (Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Educaçao, 1936), 1:79.
۲۴. اظهارات عضو کنگره درسال ۱۸۲۵، نقل‌از ص ۸۱ مأخذ بالا.
۲۵. همانجا، ص ۱۹۰.
۲۶. **آزه‌ودو** مدعی است که شکست برنامه‌های آموزش مردمی دراین زمان (یعنی در دهۀ ۱۸۲۰ و ۱۸۳۰) براثر نوع شیوه‌های تدریسی بود که بیدرنگ پس‌از استقلال اتخاذ شد. **روش لنکستر** در اروپا و آمریکا به‌کار می‌رفت و دلیل استفاده از این روش را موفقیت آن دراین کشورها می‌دانستند: «اثرات آن [این روش] برعادات، شخصیت، و هوش‌جوانان فوق‌العاده مفید است؛ با متمایل‌کردن ذهن‌آنها به‌صنعت، بذل‌دقت، اطاعت و در نتیجه ایجاد عشق به‌نظم و آمادگی برای قبول‌کسب وکار دراوایل زندگی» (از یك هیئت ارزیابی درسال ۱۸۲۸، به‌نقل‌از:
Joel Spring, "Education and the Corporate State", *Socialist Revolution* 2, no. 2 March / April 1972).
این روش خیلی هم کم‌خرج بود به‌این‌ترتیب که هرگروه ازکارآموزان که خود به‌موقع دروس را به‌گروههای دیگر تعلیم می‌دادند یك معلم لازم داشت. به‌نظر **آزه‌ودو** این روش خطرناکترین نمونۀ اقداماتی بودکه برای حل مشکل آموزش و پرورش در برزیل با توسل به‌شیوه‌ها یا راه‌حلهای ساده انجام می‌شد، وی روش **لنکستر** را به‌سبب کیفیت ناچیز آن و ایجاد عدم اطمینان نسبت به‌آموزش عمومی مورد مذمت قرارمی‌دهد. ولی‌تحلیل **آزه‌ودو** چنین فرض می‌کندکه آموزش ابتدایی با استفاده از این روش‌چیزی بالاتراز یك تعهدگذرابود. برای آنکه یك روش آموزش همگانی چون روش **لنکستر** موفق باشد لازم بودکسانی‌که این نوع آموزش را می‌دیدند در عمل از مزیتی واقعی برخوردار می‌شدند و خود دولت نیز سودی از سرمایه‌گذاری دراین راه عایدش می‌شد. این دوشرط هم ظاهراً در اوایل دورۀ استقلال در برزیل وجود نداشت.
۲۷. مثلاً تنها مدرسۀ متوسطۀ دولتی (Colégio Pedro II) در برزیل تا نیمۀ سده مطالعات سوادآموزی را به‌عنوان شالودۀ اساسی تعلیم و تربیت‌بیشتر مورد تأکید قرار می‌داد.

۲۸. ص ۶۴-۱۶۳ کتاب فرنك.
۲۹. همانجا، ص ۱۶۵.
۳۰. کتاب دالوز.
۳۱. آموزشگاههای خصوصی و دولتی تربیت‌معلم نیز برای خدمت به‌نظام محدود آموزش مدرسه‌ای به‌وجود آمدند.
۳۲. درسال ۱۸۶۹، کمتراز ۱۱,۰۰۰ کودك در مدارس متوسطه بودندکه‌ازاین رقم بیش‌از ۸,۰۰۰ تن به مدارس متوسطهٔ خصوصی می‌رفتند. (ص۱۰۸-۱۰۹، کتاب ذکرشده در پانوشت ۲۳).
۳۳. کتاب آزه‌ودو.
۳۴. ص ۱۶۸، کتاب فرنك.
۳۵. درسال ۱۸۸۹، نزدیك به ۲۰۰ بنگاه صنعتی در برزیل با سرمایه‌ای‌معادل ۴۰۰ هزار کونتوس (Contos) وجود داشت. نگاه کنیدبه:

Caio Prado, Jr., *História Econômica do Brasil* (Säo paulo: Ed. Brasileira, 1967), p.258.

توزیع سرمایه به‌نحو زیر بود: نساجی ۶۰ درصد؛ موادغذائی ۱۵ درصد؛ مواد شیمیایی ۱۰ درصد؛ پشم ۴ درصد؛ پوشاك ۴ درصد؛ استخراج‌فلزات ۳ درصد. درسال ۱۹۰۷، مواد خوراکی ۲۶ درصدکل سرمایه‌گذاری و درسال ۱۹۲۰، ۴۰ درصد آن را دربرمی‌گرفت.

صنعت به‌مرور زمان بیش‌از پیش متمرکز شد. در سال ۱۸۸۱، توزیع منطقه‌ای تولیدات صنعتی عبارت‌بوداز: ریو، ۵۵ درصد؛ باهیا، ۲۵درصد؛ و سائوپائولو، ۵ درصد. تا سال ۱۹۰۷، سهم ریو به ۳۰ درصد تنزل کرد و سهم سائوپائولو به‌۱۶ درصد رسید. درسال ۱۹۱۴، سائوپولو ۲۰درصد؛ درسال ۱۹۲۰، ۳۳ درصد؛ درسال ۱۹۳۸، ۴۳ درصد؛ و در سال ۱۹۵۹، ۵۴ درصد سرمایه‌گذاری را به خود اختصاص داده بود. تا سال ۱۹۵۹، سهم باهیا به‌۱/۷ درصدکاهش یافت. نگاه کنیدبه ص ۷۱-۱۷۰ کتاب‌فرنك.

۳۶. مثل انگلستان نیم‌سدهٔ پیش، طرفداران الغای بردگی از لحاظ فلسفی به همان نظر سرمایه‌داران جدید نسبت به‌جامعه وابسته بودند وازنظرسیاسی نیز با همین‌گروه اتفاق نظر داشتند: «هنوز طبقاتی هستندکه پیدایش آنها به‌لحاظ وجود برده‌داری به تأخیر افتاده است: کارگران، صاحبان صنایع، و به‌طور کلی طبقات تجارت پیشه. برده‌داری اجازهٔ ظهور کارگران واقعی صنعت را نداده و با نظام دستمزدی و مقام شخصی افزارمندان نیزسازگار نیست... وانگهی، طبقات کارگری درکشورهایی‌که کارفرمایان به ریاست

بر بردگان عادت کرده‌اند قدرتمند، محترم و هوشیار نیستند.»

(Joaquim Nabuco, "Negro Slavery in Brazil): The Chief Obstacle to Development", in *A Century of Brazilian History Since 1865*, ed. Richard Graham [New York: Alfred Knopf, 1969], p.73.

نابوکو (۱۹۱۰-۱۸۴۹) یکی از رهبران جنبش الغای بردگی بود. این قطعه مستخرج از کتاب وی به‌نام O Abolicionismo چاپ ۱۸۸۳ است.

۳۷. نسبت بردگان به کل جمعیت به‌این ترتیب بود: ۱۸۵۰، ۳۱ درصد؛ ۱۸۷۲، ۱۵ درصد (۱/۵ میلیون)؛ ۱۸۸۷، ۵ درصد (۶۴ هزار). نگاه کنید به:

Nelson Werner Sodré, *História da Bourgesia Brasileira* (Rio: Civilizaçao, 1964), p.179.

38. Werner Baer, *Industrialization and Economic Development in Brazil* (Homewood, Ill.: Richard Irwin, 1965), p. 13.

۳۹. کتاب دالوز.

۴۰. «چون یکی از هدفهای تعرفهٔ جدید تشویق صنایع نوزاد برزیل است احتمال می‌رود که عواید گمرکی طی نیمهٔ دوم اکتبر و دوهفتهٔ اول نوامبر (۱۸۸۹) به‌طرز چشمگیری افزایش یابد درست همانطور که طی ماه ژوئن و پیش‌از پرداخت عوارض به‌طلا افزایش یافت.

عوارض اجناس‌کتانی و پشمی کلاً برمبنای تعرفه‌های جدید بالارفته است.» نقل‌از:

British Foreign Office, Consular Reports, "Brazil, Report for the years 1888-89-90", no. 807, London, 1890, p. 8.

۴۱. ص ۱۵، کتاب بائر.

42. Roberto Moreira, *Educaçao e Desenvolvimento no Brasil* (Rio: Centro Latino americano de Pesquisas em Ciencias Sociales, 1960), p.58.

۴۳. ص ۶۵، همانجا.

۴۴. ص ۳۵، کتاب فورتادو.

۴۵. ص ۳۶، همانجا.

۴۶. ص ۶۰، کتاب مورئیرا.

۴۷. ص ۱۶، کتاب بائر.
۴۸. ص ۱۴۱، کتاب فورتادو.
۴۹. ص ۸۷، کتاب دالوز.
۵۰. ص ۲۴۸، کتاب ورنرسودد
۵۱. ص ۲۴۸، همانجا.
۵۲. این رشته اصلاحات آموزشی که همگی در جهت اندیشهٔ پوزیتیویستی بود آنقدرها تغییری در نظام مدرسه نداد این اصلاحات اساساً مبارزاتی در درون طبقهٔ حاکم برسر نوع آموزش و پرورش لازم برای کودکان طبقهٔ اجتماعی برتر بود. موضوع عمدهٔ این اصلاحات شمارهٔ سالهای تحصیلات متوسطه (که بین ۵ تا ۷ سال نوسان داشت) بود یا اینکه به‌هرایالتی باید اجازه داد نظام آموزشی خود را خود سازمان دهد یا نه. اصلاحات‌سالهای ۱۹۱۱ تا ۱۹۱۴ را اصلاحاتی مبتنی بر پوزیتیویسم گروهگرا خوانده‌اند. این اصلاحات با منع دخالت دولت در آموزش و پرورش و حذف مدرك تحصیلی، «تعلیمات آزاد» را تشویق و حمایت می‌کرد. به موجب این اصلاحات، شرط ورود به مدارس عالی گذراندن امتحان ورودی در هریك از مدارس متوسطه‌بود. درسال ۱۹۱۵، اصلاحات **کارلوس ماکسیمیلیانو** (Carlos Maximiliano) دوباره تأمین بودجهٔ آموزش خصوصی‌ازطرف دولت، ورود به مدارس عالی پس‌از ۵ سال تحصیلات متوسطه وگذراندن امتحان ورودی را برقرارکرد. برای آگاهی از شرح‌کاملی پیرامون نقش پوزیتیویسم در دورهٔ جمهوری از یك دیدگاه پوزیتیویستی نگاه‌کنیدبه:
Ivan Lins, *História do Positivismo no* Brasil (São Paulo: Cia: Editôra Nacional, 1964).

53. *Obras Completas de Ruy Barbosa* (Rio de Janeiro: Ministério de Educaçao e Seude, 1941), Vol. 10, tomo I (1883), p.143.

روی باربوسا (Ruy Barbosa) (۱۹۲۳-۱۸۴۹) یکی از متنفذترین پوزیتیویستها بود. وی وزیر دادگستری در دولت جمهوری (۱۸۸۹) و مشهورترین وزیرخارجهٔ کشور در اواخر سدهٔ نوزدهم و اوایل سدهٔ بیستم بود.

۵۴. رونوشت این نظام دو وجهی مبارزه‌ای بودکه بین صاحبنظران اومانیست و فایده‌گرا (Utilitarian) پیرامون آموزش و پرورش جریان داشت.

اومانیستها شناخت جزئی واقعیت را که آموزش حرفه‌ای به‌دست می‌داد محکوم و صاحبنظران فایده‌گرا برنقش بیواسطهٔ آموزش و پرورش در کارکرد اجتماعی تأکید می‌کردند. کسانی که می‌بایست کارگر شوند نوع معینی آموزش‌وآنهایی که لازم بودکار فکری کنند نوع‌دیگری لازم داشتند. گرایش به فایده‌طلبی به‌عنوان «روابط نزدیك میان آموزش و نیازها و گروه حاکم که به‌جای خود این علائق را نیازهای کل جامعه می‌دانند» ابراز می‌شد. (کتاب آزه‌ودو، ص ۱۴۸).

۵۵. درسال ۱۹۰۷، تقریباً ۴۰ درصد صنایع (برحسب میزان سرمایه‌گذاری) در شهر **ریودوژانیرو** و در ایالات **ریودوژانیرو، سائوپائولو** و **ریوگراند دوسول** قرار داشت. درسال ۱۹۶۰، چهار ایالت جنوبی یعنی **ریوگراند دوسول، سانتاکاتارینا، پارانا و سائوپائولو** ۶۰ درصد درآمد کشور از صنعت را تولید می‌کردند.

۵۶. «... بخشهای مختلف صنعت برزیل به‌صورت بخش وابسته و ملزوم یکدیگر یعنی به شکل اجزائی قابل تطبیق با یکدیگر برای تشکیل یك کل همساز توسعه نیافتند. هریك از صنایع برحسب اتفاق به‌وجود آمد و هدف آن پاسخ به‌ضرورتی بودکه‌از عهدهٔ واردات برنمی‌آمد؛ از این‌رو هر صنعتی به‌صورت منفرد و با وابستگی‌مدام به‌واردات‌به‌حیات‌خود ادامه‌داد» (نقل‌قول از **پرادو** .Caio Prado, Jr در:

Paulo Cannabravo Filho, *Militarismo e Imperialismo en el Brasil* [Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporaneo, 1970], p.41.

۵۷. علیرغم وضع مقادیری تعرفه و افزایش تولید صنعتی، برزیل بخش اعظم تولیدات صنعتی‌را همچنان وارد می‌کرد. ظاهراً، ثروتمندان کالاهای‌خارجی را علیرغم افزایش قیمت آنها مصرف می‌کردند درحالی‌که تولیدات‌داخلی به‌گروههای کم‌درآمدتر فروخته می‌شد. این موضوع خصوصاً درمورد نساجی برزیل صدق می‌کندکه شدیداً مورد حمایت دولت ولی همچنان با افزایش واردات منسوجات کتانی و پشمی انگلیس روبرو بود. نگاه‌کنیدبه:

British Foreign Office, "Consular Peports for the year 1899", p.9.

۵۸. ص ۵۱-۶۵۰، کتاب آزه‌ودو.

۵۹. برای آگاهی از توصیفی دربارهٔ اصلاحات آموزشی در **ماساسوچت** نگاه

کنیدبه فصل پنجم کتاب حاضر.

۶۰. نگاه کنید به‌فصل پنجم همین کتاب.

۶۱. در دههٔ ۱۹۲۰، درچندین ایالت (در **پرنامبوکو، ریو، باهیا، سائوپائولو، سه‌را**) اصلاحات آموزشی انجام شد که تماماً در چهارچوب فرمول تازهٔ *escola Nova* یا *escola ativa* بود. مفاهیم اصلی این فرمول‌بندی تازه عبارت بود از آموزش فنونی که به‌ادراك و تفهم بیشتر اهمیت می‌داد تا به حافظه؛ انطباق آموزش و پرورش با ویژگیهای جامعهٔ مدرن رو به گسترش؛ و نقش تفاوتهای فردی در فرایند یادگیری. این جنبش همه‌جانبه و متجانس نبود و دست کم دو برداشت کلی و متباین از وظیفهٔ آموزشی داشت. یك گرایش فنونی راکه‌کمتر متکی بر وجود اقتدار در محیط درسی بود به‌منظور ایجاد فعالیتهای آزادانه‌تر و خودبه‌خودی‌تر به‌عنوان عناصر اصلی تکامل طبیعی کودك مورد تأکید قرار می‌داد ـ احترام به‌کودك به عنوان یك شخص مستلزم توجهی فوق‌العاده فردی بود. گروه دیگر بیشتر به نقش مدرسه به‌عنوان یك نهاد اجتماعی، نه تنها تکامل کودك به تنهایی بلکه به‌ورود او نیز به زندگی اجتماعی توجه داشت. این اصول از **جان دیوئی** اقتباس شده بود. در واقع برخی از دست‌اندرکاران اصلاحات با **دیوئی** در دانشگاه کلمبیا همدوره بودند.

۶۲. نگاه کنید به:

Isaura Belloni Schmidt and Osvaldo Kreimer, "Educational Ideologies in Brazil, 1959-1961" (Stanford University, Political Science Department, February 1972). Mimeographed.

۶۳. نفوذ آمریکا از لحاظ مالی از طریق قراردادهای MEC-USAID وهمچنین از راه اقتباس فنون آموزشی و روشهای تربیت‌معلم آمریکا توسط برزیل تشدید می‌شد.

۶۴. آموزش متوسطهٔ دولتی گسترش نیافت و فقط در زمان حکومت **لگوئیا** در دههٔ ۱۹۲۰ بودکه دانشگاه تا حدودی برای رفع احتیاج یك طبقهٔ متوسط کوچك توسعه پیداکرد.

65. Roland Paulston, *Society, Schools, and Progress in Peru* (Oxford: Pergamon Press, 1972), p.25.

به‌گفته **پالستون**، تا سدهٔ شانزدهم کشاورزی مبتنی بر آبیاری به سرحد قابلیت تولید خود رسید، و تمام اراضی موجود زیر کشت بود.

۶۶. همانجا، ص ۲۴
۶۷. همانجا، ص ۲۳.
۶۸. همانجا، ص ۲۴.
۶۹. همانجا، ص ۲۵.
70. Reyna M. Barzan, *Contribución a la Historia de la Educación en el Perú*, tesis doctoral, Pontifica Universidad Católica del Perú, Lima, 1942, p.11.
۷۱. کتاب پالستون، ص ۲۵.
۷۲. همانجا، ص ۲۵.
۷۳. همانجا، ص ۲۹.
74. Ernesto Yepes del Castillo, *Perú, 1820 - 1920* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1972), p. 27.
75. Juan Castro Fernandini, *Legislación Escolar del Perú* (Lima: Editorial Auteria, 1939), p.18.
۷۶. همانجا، ص ۱۸.
77. Emilio Romero, *Historia Económica del Perú* (Lima: Editorial Universo, 1949), 1: 174.
۷۸. ص ۳۱، کتاب پالستون. نتایج حاصل‌از *reducciones* عیناً مثل‌برزیل بود. یسوعیان در مقام واسطهٔ مستقیم میان سرخپوستان و اروپاییها که از شهرکهای مطابق نقشه به‌عنوان راه مؤثری برای تأمین‌کارگر ارزان استفاده می‌کردند از آنها «حمایت» می‌کردند. **پالستون** این را «شکست» مقاصد یسوعیان می‌داند اگرچه بدشواری می‌توان‌فهمید‌که چرا یسوعیان چنانچه مقصودشان واقعاً حمایت‌از سرخپوستان بود این‌روش راکه‌همواره نیز یك نتیجه را داشت به‌کرات به‌کار می‌بستند.
۷۹. ص ۲۶، کتاب فرناندینی.
۸۰. ص ۳۵، کتاب پالستون.
۸۱. ص ۳۵، همانجا.
۸۲. ص ۳۶، همانجا. **پالستون** یادآور می‌شودکه روش تدریس در مؤسسات آموزشی یسوعیان‌مبتنی برشیوهٔ‌مدرسی‌ارسطو به‌روایت Ratio Sluctiorum **لویولا**(Loyola) بود. این روش از بیان شفاهی، تکرار، حفظ‌کردن و جدل صوری به شیوه‌ای غیرمتغیر استفاده می‌کرد. دانش از طرف خداوند واز طریق‌کلیسا و تعلیمات مبتنی بر قدرت‌طلبی روحانیون عرضه می‌شد (ص

(۳۴-۴۵).

۸۳. معذلك پالستون ادعا می‌کند که زبانهای سرخپوستی جزئی از برنامهٔ دروس دانشگاهی بود.

۸۴. این موضوع درمورد برزیل نیزکه متون درسی آن را تا سال ۱۸۰۸ از پرتغال و اروپا می‌آوردند صدق می‌کرد.

۸۵. همانجا، ص ۳۷

۸۶. ص ۳۰-۲۹، کتاب دل‌کاستیلو ذکر شده در پانوشت ۷۴. آمریکا بیش‌از هر کشور دیگری از این تجارت سود می‌برد.

۸۷. ص ۳۸، کتاب پالستون.

۸۸. ص ۲۹، کتاب ذکرشده در پانوشت ۷۴.

۸۹. کتاب بارزان.

۹۰. ص ۳۳-۳۲، همانجا.

۹۱. ص ۳۳، کتاب ذکرشده در پانوشت ۷۴.

۹۲. همانجا، ص ۳۹.

۹۳. همانجا، ص ۴۳-۴۲.

۹۴. چون وام‌دهندگان انگلیسی می‌خواستند بدهی خود را بین سالهای ۱۸۲۲ و ۱۸۲۵ پس بگیرند، دولت این‌کشور امتیازی از پروگرفت‌که به‌موجب آن نیمی از درآمد حاصل از فروش‌گوانو صرف پرداخت دیـون خارجـی می‌شد. ولی این قرارداد به‌ظاهر ساده پرو را در یك وضـع همیشه بدهکار گذاشت: دولت پرو برای پرداخت طلب وام‌دهندگان انگلیسی از نسل پیشین مبالغ هنگفتی از طرفهای معاملات خود با استفاده وام‌گرفت. این قراردادها ارزش‌گوانو را پائین ونرخ‌بهره وحق‌العمل را فوق‌العاده‌بالا برد. اوضاع مالی وخیم پرو حاصل ازدیاد عمدی دیون داخلی نیز بود تا طبقهٔ حاکم بتواند در درآمد حاصل ازگوانو سهیم شود. در نتیجه، صادرات‌گوانو هیچگاه به‌نظر نمی‌رسید آنقدرها باشدکه بدهیهای روزافـزون خـارجی و داخلی را جبران‌کند نگاه‌کنیدبه:

Frederick Pike, *The Modern History of Peru* (New York: Praeger, 1967), p.97.

همچنین نگاه‌کنید به:

Enrique Araujo, "La Historia del Goano en Perú" (Thesis, Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1920).

به‌گفتهٔ نویسنده، بدهیهای خارجی پرو به‌انگلیس از ۸ میلیون پسوس در اوایل دههٔ ۱۸۲۰ به ۱۵ میلیون پسوس در سال ۱۸۳۶ و به‌۱۹ میلیون

پسوس درسال ۱۸۴۵ رسید.

۹۵. بخشی از این افزایش بدهیها در نتیجهٔ آزادکردن ۲۰،۰۰۰ برده در سال ۱۸۵۴ بود. به برده‌داران سابق وعدهٔ ۳۰۰ سولس درازای آزادی‌هریك سیاهپوست داده شده بود. نگاه‌کنید به‌کتاب ذکرشده از پایک در بالا، ص ۱۱۲.

۹۶. قبلاً، درسال ۱۸۵۰، یك شرکت پروئی امتیاز فروش‌گوانو به آمریکای شمالی، چین، فرانسه و اسپانیا را بدست آورد. ولی ظرف یك سال این شرکت ورشکست شد.

۹۷. در پایان دههٔ ۱۸۴۰ صنایعی ایجاد شدند ولی چون حمایتی از این صنایع نمی‌شد اکثر آنها از بین رفتند. نگاه‌کنیدبه ص ۷۸، کتاب ذکر شده در پانوشت ۷۴.

۹۸. همانجا، ص ۷۸.

99. R. McLean y Estenos, *Sociologia educational del Perú* (Lima: Libreria y Imprenta Gil, 1944). pp. 209-10.

۱۰۰. ص ۴۳، کتاب پالستون.

۱۰۱. ص ۲۲۷، کتاب استنوس.

۱۰۲. سرمقالهٔ *El Comercio*، آوریل ۱۸۵۶، نقل‌از مأخذ بالا، ص ۲۳۳.

۱۰۳. لازم به تذکر است که در پایان دورهٔ هفده‌سالهٔ حکومت کاستیلا (۱۸۴۵-۱۸۶۲)، هنوز کلیسا برآموزش‌متوسطه نظارت‌داشت. دراین‌سطح تحصیلی سنت‌مدارس استعماری *Colegios* همچنان با خدمت به‌طبقات بالاوتدریس موادی‌که هدف از آن القای فرهنگ عمومی و آماده ساختن محصلان برای آموزش‌عالی یا حرفه‌ای بود ادامه داشت.

۱۰۴. فصل سوم‌کتاب ذکرشده در پانوشت ۷۴.

۱۰۵. ص ۸۵، همانجا.

۱۰۶. برای آگاهی از یك توصیف خوب پیرامون اقدامات میگ در پرو نگاه کنیدبه:

J. Fred Rippy, "Henry Meiggs, Yankee Pizarro", in Lewis Hanke, *History of Latin American Civilization,* Vol. 2 (Boston: Little Brown, 1967).

۱۰۷. ص ۹۶-۹۵کتاب ذکرشده در پانوشت ۷۴.

۱۰۸. ص ۱۰۰، همانجا.

۱۰۹. همانجا، فصل چهارم.

۱۱۰. ص ۴۵، کتاب پالستون.
۱۱۱. همانجا، ص ۴۴.
۱۱۲. همانجا، ص ۴۴.
۱۱۳. نقل‌قول‌از کالدرون (Francisco Garcia Calderon) در کتاب یادشده از پایک، ص ۱۳۵.
۱۱۴. به‌نقل‌از ص ۲۶۳، کتاب استنوس.
۱۱۵. ص ۱۲۷، کتاب ذکرشده در پانوشت ۷۴.
۱۱۶. سانوئل کانداسو (Manuel Candamo) رئیس‌جمهوری سالهای ۱۹۰۳ تا ۱۹۰۴ این سیاست را چنین خلاصه کرد: «رفاه و ترقی مـردم مدرن وابسته به‌وضع تجارت آنها دارد و درمورد پرو توسعهٔ تجارت خارجی‌آن ضرورتـی حیاتـی است. حمـایت و تشویـق تجارت یکی از مهمتریـن مسئولیتهای قدرت عمومی است... تجارت خارجی علاوه براهمیت عظیم اقتصادی آن، یکی از مهمترین وسایل تمدن و فرهنگ پرو بوده وخواهد بود» (نقل‌از کتاب ذکرشده در پانوشت ۷۴، ص ۱۹۱).
۱۱۷. نقل‌قول‌از ویلاران درکتاب یادشده از پایک، ص ۱۶۸.
۱۱۸. کتاب پایک، ص ۱۷۴.
۱۱۹. کتاب پالستون، ص ۴۶-۴۵.
۱۲۰. همانجا، ص ۴۶.

121. Dirección Nacional de Estadistica, *Extracto Estadistica del Perú, 1940* (Lima: Ministerio de Hacienda), pp. xxx vi - vii.

درسال ۱۸۷۶، سرخپوستان ۵۸ درصد جمعیت، سفیدپوستان ۱۴ درصد و دورگه‌ها ۲۵ درصد آن را تشکیل می‌دادند.

۱۲۲. بند ۲۰، نقل‌از کتاب یادشده در پانوشت ۷۴، ص ۲۱۰.
۱۲۳. ص ۱۸۴، کتاب پایک.

124. A. O. Deustua, *Colecció nde articulos* (Lima, 1964).

ص ۴۶، کتاب پالستون.

۱۲۵. از ۱,۰۱۵ کارگری‌که در صنعت نساجی پنبه درسال ۱۹۰۲ به‌کارمشغول بودند، ۴۹۰ نفر درکارخـانجات متعلق بـه‌گریس و دانکن فاکس کار می‌کردند. درسال ۱۹۱۸، کلاً ۳,۰۴۹ کارگر در صنایع نساجی پنبه‌کار می‌کردندکه ۲,۰۳۰ نفر آنها درکارخانه‌های متعلق به ایـن دو شرکت

اشتغال داشتند. (کتاب دل‌کاستیلو، ص ۱۶۹).

۱۲۶. ص ۱۷۲، همانجا.

۱۲۷. به گفتهٔ **اسیلیو روسرو**، مهمترین کمك **لگوئیا** به‌توسعهٔ اقتصاد سرمایه‌داری گسترش استفاده از**گوانو** در کشاورزی صنعتی در داخل بود (ص ۱۹۶، کتاب پایک). **خورخه باسادر**(Jorge Basadre) مورخ **پروئی بیلینگهرست** را پیشرو سرمایه‌داری روشنگرانه و عوامفریبانهٔ **پرو** می‌دانست (نقل از ص ۱۹۸، مأخذ بالا). **بیلینگهرست** متوجه بود که یك اقتصاد بی‌بندو بار موجب سوءاستفاده‌هایی خواهد شد که حاصل آن بیداری توده‌ها و ازبین‌رفتن جامعهٔ سرمایه‌داری خواهدبود. درسال **۱۹۱۵** باهشت‌ساعت کار روزانهٔ کارگران‌بار انداز **کالائو**موافقت کرد. (همان‌مأخذ،ص۱ ۲۰-۲۰۰).

۱۲۸. ص ۲۶۸،کتاب ذکر شده درپانوشت ۷۴.

۱۲۹. ص ۲۸۲، همانجا.

۱۳۰. **پایک** از قول **دورا زولن** (Dora Meyer de Zulen) یکی ازمنتقدان **لگوئیا** نقل می‌کندکه می‌گفت این رونق عمومی رونقی‌کذایی بود چه «مبتنی‌بر تشکیل سرمایهٔ داخلی و اصلاح عادات‌کار» نبوده و «لذاکمکی به‌ایجاد اقتصادی متکی به‌خود نکرده بود. برعکس، این رونق‌به‌سرمایهٔ خارجی‌که به برکت منافع جهانخوارانهٔ آمریکا برما نازل شده است وابسته است» ص ۲۲۹، کتاب پایك.

۱۳۱. ص ۲۸۴، کتاب ذکر شده در پانوشت ۷۴.

۱۳۲. ص ۲۲۳، کتاب پایك.

۱۳۳. همانجا، ص ۲۲۲.

۱۳۴. نقل‌قول‌از **پین** (Payne) در ص ۲۸۶ کتاب ذکرشده درپانوشت ۷۴.

۱۳۵. «توجه APRA به‌بخشهای متوسط بیانگر آن است‌که چرا **لگوئیا** زمانی که نسبتاً باکمونیستهای **پرو** که خصوصاً پس‌از سال ۱۹۲۸ در اطراف **ماریاتگوئی** (Mariategui) جمع شده بودند سرسازش داشت یك چنین دشمن خشن و سرسختی با رهبران این جنبش‌بود. امید دیکتاتوربه‌ادامهٔ قدرت سیاسی مسلط خود در **پرو**، مقامی‌که می‌خواست بی‌حد و حصر از آن او باشد، تاحد زیادی بستگی به‌حمایت عناصر بینابینی داشت. این همان‌گروه سیاسی ـ اقتصادی بودکه APRA درکمین آن بود. بنابراین **لگوئیا** به حق APRA را رودرروترین و خطرناکترین دشمن خود می‌دانست ودر سراسردوران حکومت خویش مراقب بود تا اکثر رهبران آن را در زندان و یا در تبعیدگاه نگهدارد. کمونیستها، حتی خشکه ـ

کمونیستهای حلقهٔ **ماریاتگوئی** عامدانــه عناصر بینابینی را از خود دور و به‌تحقیر آنان را به‌عنوان **خرده‌بورژوازی** طرد کرده و از تصفیهٔ آنان جانبداری می‌کردند. نتیجه آنکه کمونیسم خطری فوری دربرابر آرمانهای **لگوئیا** به‌نظر نمی‌رسید» (ص ۴۲-۲۴۱، کتاب پایک).

۱۳۶. تمام ارقام مربوط به‌شمارهٔ محصلان نامنویسی‌شده در سالهای مربوطه از مأخذ زیر گرفته شده است:

Ministerio de Educacion Publica, *Estadistica Escolar del Perú.*

۱۳۷. ص ۵۳، کتاب پالستون.

۱۳۸. همانجا، ص ۵۳.

۱۳۹. از همانجا، ص ۶۰.

۱۴۰. همانجا، ص ۵۷.

۱۴۱. نگاه کنیدبه فصل پنجم کتاب حاضر.

۱۴۲. نگاه کنیدبه فصل پنجم.

143. J. C. Mariategui, *Siete ensayo de interpretación de la realidad Peruana* (Lima: Amantua, 1952).

در ص ۶۱-۵۹ کتاب پالستون.

فصل پنجم: آموزش و پرورش در خدمت استعمار داخلی

اصلاحات آموزشی و نظارت اجتماعی در ایالات متحد آمریکا ۱۹۷۰-۱۸۳۰

جایی که امروز ایالات‌متحدآمریکا خوانده‌می‌شود روزگاری یکی از چندین مستعمره (از جمله آرژانتین، کانادا و ایتالیا) بود که ضمایم واقعی جامعهٔ اروپا را با یک‌اکثریت مهاجر اروپایی تشکیل می‌داد و رشد صنعتی آن نیز معادل با رشد صنعتی بسیاری از کشورهای اروپایی بود. مستعمرات اصلی‌آمریکا ازبسیاری جهات جوامعی پراکنده بودند و تا اوایل سدهٔ نوزدهم هریک جداگانه رشد یافتند. ساکنان مستعمرات شمالی را زمینداران خرده‌پا تشکیل می‌دادند که محصولات‌غذایی‌را عمدتاً برای‌مصرف درخود مستعمره تولید می‌کردند. صنعتگران نیز برای مصرف داخلی تولید می‌کردند و بازرگانان کالاهایی‌چون ملاس‌چغندر را از جزایر آنتیل‌غربی[1] برای تبدیل به‌عرق نیشکر و صدور به‌اروپا و آفریقا وارد می‌کردند، ازسوی دیگر مستعمرات جنوبی پس‌از یک دورهٔ اولیه خرده‌زمینداری در سدهٔ هفدهم به‌سرعت زیرسلطهٔ واحدهای بزرگ کشاورزی،صادرات توتون و پنبه و واردات کالاهای صنعتی مصرفی و بردگان آفریقایی قرار گرفتند. به‌این ترتیب مستعمرات شمالی به‌زودی شروع به‌قبول ساختهای‌اقتصادی و اجتماعی کشورهای قطب کردند درحالی‌که جنوب اقتصادی مبتنی‌بر کشاورزی بزرگ شبیه به‌اقتصادهای جزایر آنتیل غربی و برزیل اختیار کرد.

تکامل آموزش‌وپرورش دقیقاً تابع همین ساختهای اقتصادی و اجتماعی بود. هم درشمال و هم درجنوب‌نظامهای آموزشی مبتنی‌بر عدم مرکزیت بود: هرمستعمره و معمولاً هر اجتماعی مسئول آموزش‌وپرورش کودکان خود بود. به‌پیروی از انگلستان، مدارس معمولاً خصوصی بودند اگرچه برخی مستعمرات

---

۱. مجمع‌الجزایری در دریای‌کارائیب درجنوب‌غربی آمریکا که با جزیره باهاما جزایرآنتیل را تشکیل می‌دهند.ـ م.

درسدهٔ هفدهم قوانینی درخصوص ایجاد امکانات آموزش ابتدایی توسط هر اجتماع گذراندند؛ پس از استقلال نحوهٔ برخورد ایالات مختلف با آموزش متفاوت شد. با این حال برخی روندهای آموزشی را می‌توان به‌روشنی تشخیص داد. تا پایان جنگ داخلی (۱۸۶۵)، آموزش وپرورش در جنوب محدود به‌شکل بندی جامعه‌ای از افراد سفیدپوست ممتاز بود. آموزش خصوصی بود و به‌پرورش مشتی اصحاب فن موردنیاز اقتصاد مبتنی بر واحدهای بزرگ کشاورزی می‌پرداخت. از آنجا که جنوب در مرحلهٔ کشاورزی و ماقبل سرمایه‌داری درجا زده و برای کالاهای صنعتی متکی به‌انگلستان و شمال بود، نهادی چون آموزش همگانی ضرورتی برای حفظ نظم جامعه پیدا نکرد. تغییر اجتماعی به‌ندرت روی می‌داد. بخش اعظم نیروی کار را بردگان تشکیل می‌دادند که به کلی از مدرسه‌وسواد و حتی از کلیساها دورنگهداشته می‌شدند زیرا اربابان عقیده داشتند که تشکیل هرنوع اجتماعی از سیاهان موجب اغتشاش خواهد شد. سفیدپوستان‌فقیر همچون پیش از استقلال براساس خرده زمینداری در مناطق روستایی می‌زیستند. فقط پس از پیروزی شمال درسال ۱۸۶۵ بود که آموزش همگانی برجنوب تحمیل شد.

ولی در ایالات شمالی، آموزش ابتدایی اگرچه چیزی جز سواد خواندن و نوشتن و تعلیمات دینی نبود در آغاز سدهٔ نوزدهم به‌صورت موضوعی مهم مطرح شد. در نیوانگلند علاوه‌بر مدارس همگانی و مدارس ابتدایی خصوصی ویژهٔ فرزندان اشخاص ثروتمند که آنان را برای آموزش عالی آماده‌می کرد، گروههای وابسته به کلیسا اقدام به‌تشکیل جمعیتهایی برای تأسیس مدارس همگانی و آموزش فقرا کردند. این جمعیتها همردیف گروههای مشابهی در انگلیس بود که در مجموع مدلی برای اقدامات مبلغان مذهبی انگلیسی (و آمریکایی) در آفریقا و آسیا تشکیل دادند.

> جمعیت [مدارس‌عمومی نیویورك] با صرف حداقل مخارج‌اداری، یکپارچگی مالی فوق‌العاده و کارایی ستایش‌انگیز شبکهٔ گسترده‌ای از مدارس که هزاران کودك را در سال تعلیم می‌داد طی چندین دهه برقرار کرد.
> ولی اشتباه نشود: این یک نظام آموزشی طبقاتی بود. این نظام وسیلهٔ انجام تلاشهای یک‌طبقه برای متمدن کردن طبقهٔ دیگر و درنتیجه تضمین بقای جامعه‌ای سربزیر، منظم و امن‌واسان‌بود(۱).

جمعیتهای ایجاد مدارس عمومی یکی از شرایط برخورداری از تحصیلات رایگان را فقرتعیین کردند و این شرط با منافع کسانی که خواستار گسترش آموزش

ابتدایی برای همه بودند برخورد پیدا کرد. از آنجا که لازمهٔ آموزش عمومی فقر بود فرزندان کسانی که نه ثروتمند بودند و نه پابرهنه از این آموزش نصیبی نمی‌بردند. درشمال سزدبگیران گروهی سریعاً بالنده بودند وتغییرات اجتماعی حاصل از صنعتی‌شدن و مهاجرت شمار بزرگی از ایرلندیها به‌شهرهای شمالی نظم اجتماعی را در **جمهوری** جوان تهدید می‌کرد. خیالپردازانی چون **هوراس‌مان**[1] مدارس را وسیله‌ای برای ایجاد تغییر اقتصادی عادی از گسیختگی و هرج‌ومرج می‌دانستند. اما **آدام اسمیت**[2] عقیده داشت که حمایت (و نظارت) دولت نسبت به‌آموزش عمومی به‌حفظ اخلاقیات و رفتار صحیح کمک کرده و موجب رشد اقتصادی خواهد شد. ولی برای تحقق این منظور همه باید به‌مدرسه روند. **جمعیت مدارس همگانی** ویا به‌اصطلاح **کتز**[3] درمورد سازمان آموزشی این جمعیت «اختیارگرایی پدرسالارانه» به‌درد این کار نمی‌خورد. این جمعیت سدراه آموزش همگانی بود چون شرط برخورداری از آن فقر بود. نظارت غیرمتمرکز در نواحی مختلف نیز مناسب نبود زیرا غالباً نحوهٔ عمل مدارس و دروس آنها را دراختیار طبقهٔ کارگر می‌گذاشت که می‌رفت به‌اعضای واقعی و شایستهٔ یک اقتصاد روبه‌صنعتی‌شدن تبدیل شود. برای پاسخگویی به‌این شرایط جدید، دومین دورهٔ بزرگ‌اصلاحات‌آموزشی بین سالهای ۱۹۰۰ تا ۱۹۲۰ پیش آمد. ولی این اصلاحات **دنبالهٔ** همان ساختهای اولیه در ماساچوست بوده و صرفاً روندهای موجود درگذشته را تشدید می‌کرد.

به‌این ترتیب جنبش آموزش همگانی در ایالات متحد آمریکا از ایالات شمالی درحال صنعتی‌شدن و زیرفشار مصلحانی که نمایندهٔ افکار بورژوازی بالنده بودند شروع شد(۲). صاحبان صنایع داخلی مدرسه را وسیله‌ای برای تعدیل وضعیت اجتماعی درهم پاشیده می‌دانستند که حاصل زندگی صنعتی بود؛ لازم بود آموزش‌وپرورش نهادی باشد تاهمچون خانواده وکلیسا در جامعهٔ ماقبل سرمایه‌داری ارشاد و نظارت اخلاقی را عهده‌دار شود(۳). آموزش‌وپرورش به طبقهٔ کارگری که (به‌درستی)مدرسه را عمدتاً درخدمت فرزندان گروههای پردرآمد می‌دانستند تحمیل شد(٤). جنوب پیش از آنکه اختیار نهادهایش به‌دست سرمایهٔ شمالیها بیفتد در این جشن شرکتی نداشت (٥). آموزش همگانی به شیوه‌ای که در آمریکا شکل گرفت پاسخ اصلاح‌طلبان به‌رشد صنعت و بحران حاصل از آن درساخت اجتماعی کهن بود. اصلاح‌طلبان نیز چون صاحبان صنایع مدرسه را مروج نظرگاه مشترک خود پیرامون جامعه‌ای مبتنی بر نظم، جهت‌دار و مترقی می‌دانستند. ولی همین نظر به‌دوام ساخت طبقاتی نیز با وجود تغییراقتصادی

1. Horace Mann 2. Adam Smith 3. Katz

و اجتماعی کمک کرد.

چون **ماساچوست** نخستین ایالتی بود که آموزش عمومی دولتی در آن اجرا شد و چون این مورد مدلی برای سایر ایالات شد و مأخذ و مدارک موجود دربارهٔ آن فراوان است ما نیز آن را به‌عنوان مثال کاملی از اصلاحات آموزشی میانهٔ سدهٔ هیجدهم دراینجا می‌آوریم.

دوران اصلاحات اولیه: آموزش همگانی در ماساچوست

مشروحترین تحلیل پیرامون اصلاحات آموزشی در آمریکا در کتاب **مایکل کتز** (۶) یافت می‌شود. **کتز** نشان می‌دهد که چگونه نخستین نسل متخصصان حرفه‌ای تعلیم و تربیت که در ایالات شمالی و در زمان صنعتی‌شدن پا به وجود گذاشته با جامعه‌ای درحال گذراندن تغییرات سریع اجتماعی روبرو شدند. اقتصاد مبتنی بر کشاورزی که شاخص دورهٔ استعمار و دورهٔ پس از استعمار بود درحال دگرگونی به‌صورت اقتصادی شهری بود. مهمتر آنکه فرزندان کشاورزان خرده‌پا به‌شهرها سرازیر می‌شدند تا مزدبگیر شوند. دراین حال موجی از مهاجران ایرلندی نیز بدانها پیوستند. تصمیم‌گیری درامر تولید از اختیار کشاورزان و صنعتگران تک‌خانواری درآمده و در دست صاحبان سرمایه‌ای که انبوهی کارگر در کارخانه‌هایشان کار می‌کردند قرار گرفت. نظام خانوادهٔ گسترده[1] که زندگی روستایی را دربرمی‌گرفت شروع به ازهم‌گسیختگی و همراه با آن شروع به ازبین‌بردن نظارت رفتارهای اجتماعی کرد.

انطباق نهادهایی روستایی با اوضاع شهرها واکنشی درقبال احساس ناتوانی و بی‌ریشگی حاصل از صنعتی‌شدن بود. «گرایش به‌دموکراسی محلی» به اصطلاح **کتز** جنبشی بود که می‌کوشید مدارس محلی و یا مدارس متعلق به هر اجتماعی را به‌شهرها بکشاند. اهالی هر بخش حق داشتند ترتیب هر نوع آموزشی راکه می‌خواهند بدهند و دولت نمی‌توانست مانع آنها شود. طرفداران این شیوهٔ برخورد دموکراتیک به امور محلی خواستار غیرمتمرکزنگهداشتن حکومت آمریکا بود و برمحسنات تنوع و سازش‌پذیری امور تأکید ورزیدند. آنها معتقد به‌آموزش همگانی بوده و ضمناً اعتقاد داشتند که هراجتماعی خود(حتی در شهرها) رأساً باید اختیار مدارس خود را به‌دست گیرد:

1. Extended family

> بنابراین داعیهٔ هواداران برقراری دموکراسی در هرمحل مآلاً حاصل ترکیبی از ایمان به‌مردم و نوعی عقیده دربارهٔ منابع تغییر اجتماعی بود... تحمیل تغییر اجتماعی هرگز مؤثر نخواهد افتاد؛ تغییرات هرجامعه، تغییردرعادات‌وشیوه‌های برخورد، صرفاً ازدرون‌خود مردم به‌موازات به‌کارانداختن‌آهسته و تدریجی ولی قاطعانهٔ عقل سلیم و هوش ذاتی خود می‌جوشد. مردم با آزادبودن در تدابیر خودشان، شاید هم از راه تشویق و دلجویی و آموزش تدریجی ولی نه به‌ضرب و زور، به‌اهمیت آموزش همگانی و حضور منظم فرزندان خود در مدرسه پی‌خواهند برد (۷).

متخصصان حرفه‌ای تعلیم‌وتربیت این شیوهٔ سازماندهی مدارس را رد کرده و طرفدار مدلی مبتنی‌بر مرکزیت بودند که به‌موجب آن تشکیلاتی درسطح دولت و زیرنظر گروهی متخصص و مصلح‌آموزشی آموزش‌وپرورش را سروسامان داده، هنجارهایی برای آن تعیین کرده و آنها را به‌مرحلهٔ اجرا گذارد. مصلحان آموزشی‌عقیده داشتند که طرفداری از دموکراسی محلی در واقع غیردموکراتیک است چه ۱۰ درصد اولیای محلی می‌توانند عقاید مذهبی، اخلاقی و سیاسی خود را به فرزندان بقیه تحمیل کنند. **کتز** اضافه می‌کند که گرایش به دموکراسی محلی از سایر جهات نیز دچار شکست شد: این گرایش پیوندزدن عنصری روستایی بود و درحال وهوای نامتجانس شهری نمی‌توانست به‌درستی عمل کند.

ولی مخالفت متخصصان حرفه‌ای با طرفداران دموکراسی محلی به‌مراتب عمیقتر از انتقادشان به‌دموکراسی آن بود. نظر آنها نسبت به‌آیندهٔ جامعهٔ آمریکا مبتنی‌بر مرکزیت امور و زیرنظر کسانی بود که این جامعه را ازکشاورزی به صنعت بی‌آنکه پای مشکلات حاصل از جرم و جنایت و فقر که در شهرهای انگلستان رواج داشت به‌میان آید منتقل سازند. این متخصصان حرفه‌ای چون مدارس را «وسایل اصلی ارتقای نحوهٔ زندگی شهری با جلوگیری از اشاعهٔ فقر، جرم و جنایت و شرارت که گمان می‌رفت لازمهٔ تحول شهری و صنعتی باشد»(۸) می‌دانستند موافق بهبود کیفیت آموزش‌وپرورش از طریق مرکزیت قدرت‌برنظام آموزشی نیز بودند. از طریق چنین تشکیلات مرکزی آنها می‌توانستند ساخت و مواد درسی مدارس و صلاحیت معلمان را تنظیم و برموازین مبتنی سازند.

انجام این منظور لازم بود که سلطهٔ بخشها و مربیان (معلمان مدارس) را برمدارس درهم شکنند. همزمان با ایجاد **هیئت آموزشی ماساچوست**[1]، **مان**وسایر

1. Massachusetts Board of Education

همکاران وی که در این هیئت عضویت داشتند با تأسیس مدارس متوسطهٔ عمومی و گسترش این‌گونه مدارس که ادارهٔ‌امور آنها فراتر از حدود هر بخش می‌رفت حملات خود را به‌اختیارات بخشها آغاز کردند.

تمام نقشه های آنها ویژگیهای مشترك خاصی داشت که مهمترین‌آنها مرکزیت بود. این‌ویژگی دوجزء اصلی داشت: نخست اصلاح و حذف نهایی دژ طرفداران دموکراسی محلی، نظام بخش‌بندی، که ازطریق آن هر قسمتی‌از یک‌شهرك یا یک‌شهر مدارس خود را باحدوداختیارات فراوانی اداره می کرد... علاج قطعی جایگزین یک هیئت مرکزی آموزش به‌جای هربخش بوده. معذلك در اکثر موارد، این کار از لحاظ‌سیاسی غیرمقدور بود و درنتیجه مصلحان آموزشی به یک‌راه‌حل بینابین یعنی ایجاد مدارس متوسطه‌متوسل شدند. مثلاً درماساچوست هم قوانین و هم ملاحظات عملی ایجاب می کرد که مدارس متوسطه متعلق به‌شهرها باشد... لذا این یک تدبیر اداری برای تضعیف قدرت بخشها بود(۹).

مصلحان آموزشی عقیده داشتند که مدارس متوسطه موجب تحرك شده، به‌رشد اقتصادی و ثروت جمعی کمک کرده و شهرها را از «ابتلا به هرج‌ومرج ناشی از انحطاط اخلاقی و رواج فساد»(۱۰) نجات خواهد داد. عجیب نیست که پشتیبان آنان بورژوازی بود که‌جامعه را عیناً چنین می‌دید و عیناً همین راه‌حل را برای مفاسد حاصل از تحقق چنان نظری درپیش‌چشم داشت (۱۱). **کتز** نشان می‌دهد که در زمان رأی‌گیری برای‌انحلال‌مدرسهٔ‌متوسطهٔ **بِه‌ورلی**[1] در ماساچوست در سال ۱۸۶۰، ثروتمندترین و بالاسرتبه‌ترین مردم محل همراه با افراد صاحب مقامات حدوسط از مدارس متوسطه حمایت می کردند. آنها دراین نکته هماواز بودند که شهرها و کارخانه ها خوبند و لازم است پیشرفت کنند. آنها عقیده داشتند که مدارس متوسطه با ازدیاد ثروت جمع و ایجاد نیروی کار ماهر با جایگزینی نظام استاد ـ شاگردی[2] رشد صنعتی را به‌پیش خواهد راند. مدارس متوسطه درعین‌حال با رواج تمدن در اجتماع و با ارشاد فرزندان متعلق به‌طبقهٔ کارگر که در محیط خانوادگی خود معمولاً فاقد چنین رهنمودی هستند مانع تلاشی جامعه خواهد شد که حاصل رشد صنعتی است. این صاحبان‌مکنت همصدا با مصلحان آموزشی انتظار داشتند که دولت «عهده‌دار نظارت آن نوع آموزشی

1. Beverly 2. Apprenticeship System

شود که به‌ایجاد شهرهای صنعتی مدرن و سرشار از ارزشها و خصایص یک زندگی روستایی کمال مطلوب کمک کند»(۱۲).

بنابراین اصلاحات حاصل وفاق اکثریت مردم نبود گواینکه مهمترین استدلال مربیان آموزشی علیه دموکراسی محلی آن بود که چنین گرایشی قدرت مطلقهٔ مشتی از پدران ومادران را برآموزش همهٔ فرزندان اعمال می‌کرد. مصلحان واقعی چون **هوراس‌مان** که مخالف حمایت از منافع همهٔ مردم بود، نظام آموزش و پرورش را **تحمیل** کردند که در خدمت منافع اقلیت بود. طبقهٔ کارگر **به‌ورلی** با مدارس متوسطه مخالفت کرده و با اکثریت آراء آن را رد کردند. افزارمندان صنعتی شدن جدید را دشمن موقعیت خود در جامعه می‌دانستند. به‌نظر آنان مدرسهٔ متوسطه نمایندهٔ این نظم جدید بود. اینها گروههای صاحب‌ملک و نیمه‌ثروتمند بودند که زندگیشان براثر تحولات تکنولوژیکی دستخوش تغییر و تبدیلاتی شده بود. شریک آنها در این دعوا شهروندان بی‌زادورودی بودند که به‌افزایش مالیاتها برای کمک به‌این مدارس اعتراض داشتند. وبالاخره بسیاری از افراد طبقهٔ کارگر احساس می‌کردند که مدارس متوسطه به‌نفع فرزندانشان نیست.

> علت اساسی هم ایجاد و هم انحلال مدرسهٔ متوسطهٔ **به‌ورلی** تغییر زیربنای اقتصادی و نتیجتاً تقسیم‌بندی اجتماعی هم درشهر وهم در ایالات بود. برای همگامی با این تغییرات بود که صاحبنظران گسترش نظام آموزشی را فوری می‌دانستند؛ به‌منظور ایجاد امکانات برای فرد در یک اقتصاد متحول بود که از مدارس متوسطه‌طرفداری می‌شد؛ برای دوباره به‌هم‌پیوستن یک اجتماع ازهمه گسیخته بود که مدرسهٔ متوسطه ضرورت یافت(۱۳).

علیرغم قضیهٔ **به‌ورلی** اصلاح‌طلبان غالب آمدند. تا سال ۱۸۶۱، **ماساچوست** ۱۰۳ مدرسهٔ متوسطه یعنی برای هرسه شهرک وشهر یک مدرسه‌داشت. مدارس متوسطهٔ عمومی نماد و واقعیت اصلاحات آموزشی عمدهٔ آمریکا شد که از دههٔ ۱۸۲۰ آغاز شده و تا دههٔ ۱۸۸۰ و دههٔ ۱۸۹۰ ادامه داشت. این مدارس نمایندهٔ پیروزی متخصصان حرفه‌ای آموزش‌وپرورش و صاحبان صنایع برساختهای قدرت محلی بود که ریشه در مناطق روستایی و بخشهای شهرکهای بزرگتر داشتند. مصلحان آموزشی از طریق مدارس متوسطه به‌طرز مؤثری نظر خود را نسبت به‌آیندهٔ **ماساچوست** و سایر نقاط شمال درحال‌صنعتی‌شدن طی نسلهای بعدی تحمیل کردند. دیگر ایالات نیز به‌موازات صنعتی‌شدن و شهرنشینی دست به‌ایجاد مدارس متوسطه زدندچه‌این نوع مدارس توأم با نیاز به‌مبارزه با ازبین-

رفتن ساختهای اجتماعی ماقبل سرمایه‌داری و مبتنی‌بر زمینداری‌توسط کسب و کار سرمایه‌داری بزرگ بود. اثر چنین اصلاحی قابل پیش‌بینی بود: اگرچه مصلحان آموزشی وعده داده بودند که مدارس متوسطه موجب افزایش تحرک اجتماعی شده و اجتماعات را متمدن خواهد کرد ولی هیچ یک از این دو وعده عملی نشد. این مدارس نیز همچون سایر مؤسسات وابسته به صنعتی‌شدن تقسیمات‌موجود در اجتماع را به‌نفع توانگران تشدید کرد. این مدارس‌مشکلات فقروجرم وجنایت راکه مبتلابه شهرهای صنعتی بود نیز برطرف نکرد (۱۴).

یکی از هدفهای اصلی نظام متمرکز مدارس دولتی تشکیل یک طبقهٔ کارگر جدید برای رشد صنعتی بود. مدارس می‌بایستی شیوه‌های رفتار مناسب با کار درکارخانه‌ها را به‌جای کار در مزارع شخصی و یا به‌عنوان افزارمند در افراد جایگزین کنند. آنچه در این شیوه‌های رفتارکارگری اهمیت قاطع داشت وقت‌شناسی و شناسایی قدرت بود. مصلحان آموزشی چنین تشخیص می‌دادند که چنانچه بتوان حضور منظم درمدرسه و اهمیت وقت‌شناسی را به کودکان‌آموخت، به‌موقع نیز به‌سرکار حضور خواهند یافت. اگر بتوان به‌آنها پاسخگویی مناسب نسبت به‌نظام تشویق و تنبیه درکلاس درس و اطاعت از قدرت معلم راآموخت بعدها کارگران رامی خواهند شد. همچنین صاحبان صنایع عقیده داشتند که‌مدرسه درحکم وسیله‌ای برای آماده‌ساختن یک نیروی کار منضبط است:

> «...با سعی و کوشش و قبول توأم با رضایت خاطر مقررات لازم، برای جلب‌نظر موافق کارفرمایان و اجتماع خود»؛ آنها «به همین طریق...احترام و اطمینان همکاران خود را نیز جلب کرده،» و «بسیاری از اوقات نفوذی محافظه کارانه که از لحاظ وقت‌شناسی و از نظر اخلاقی اهمیت عظیمی دارد در دوره‌های تلاطم وآشوب اعمال خواهند کرد»(۱۵).

بنابراین وظیفهٔ اصلی مربیان آموزشی این بود که کودکان را به‌مدرسه کشانند. بعلت مخالفت پدران و مادران متعلق به‌طبقهٔ کارگر با مدارس که در خدمت نیازهایشان نبود گریز از مدرسه رواج بسیار داشت. برای آنکه مدرسه بتواند همهٔ کودکان را در داخل جامعهٔ جدید جابیندازد لازم بود آموزش و تدریس را به‌چشم کودکان جذابتر کند. این هدف اصلی اصلاحات تربیتی بود که همراه اصلاحات ساختی آموزش‌وپرورش انجام شد. اصلاحات تربیتی درسطح آموزش ابتدایی متمرکز بود و شامل تغییر روش تدریس به‌منظور برانگیختن علاقهٔ دانش‌آموزان به‌فراگیری بود. مصلحان آموزشی می‌خواستند در دانش‌آموزان

«خویشتن‌داری باطنی لازم را از طریق ارشاد آنان به ملکه‌ساختن عشق به دانش‌اندوزی» بپرورانند(۱۶).

همینقدر کافی است که گفته شود غرض‌از طرح این اصلاحات خوشایند- ساختن هرچه بیشتر مدرسه درنظر کودکان بود تا آنان را به‌دل‌بستن به‌درس و مشق ترغیب کنند. معذلک این اصلاحات درعین‌حال بازتاب تغییرنظرهای مربوط به‌رابطه میان بزرگسالان با ساخت قدرت بود. مربیانی که به‌قول کتز طرفدار «ملایمت» بودند، احتمالاً اصرار داشتند که ساخت قدرت در مدارس کمتر سلطه- جویانه باشد و گروه همسالان بیشتر تشویق شود. ولی آنها خواستار جایگزینی آن نوع آموزشی که براطاعت از قدرت انتزاعی از طریق نظارت‌داخلی تأکید می‌کرد به‌جای آموزش قدیمی که اطاعت مستقیم از قدرت خارجی را موردتأکید قرار می‌داد بودند. این تغییر بازگوی واقعیت زمانه بود. با ازبین‌رفتن تدریجی ساختهای کهن قدرت— خانواده و اجتماع منسجم— که براعضای خود مستقیماً نظارت داشت، اشکال‌قدیمی قدرت خارجی‌در حال نابودی بود. مدیران کارخانه‌ها نمی‌توانستند همه هفته افراد جدیدی را استخدام کرده و مشاغل جدید را به آنان بیاموزند؛ همچنین نمی‌توانستند یک روند مراقب کارگران باشند تا مطمئن شوند که وظایف خود را به‌درستی انجام می‌دهند. اجتماعات شهری آنقدرهمبسته نبودند که اعمال افراد ساکن درخود را مستقیماً زیرنظر گیرند. همچنین شمارهٔ بزرگی از مهاجران به‌ویژه ایرلندیها نمایندهٔ گروهی «اهلی‌نشده» بودند که لازم بود رنگ ارزشها وهنجارهای اجتماعی جدید را البته بدون استفاده از وجود یک تشکیلات جمعی سازمان‌یافته برای آموزش این ارزشها و هنجارها بپذیرد. لازم بود بساط قدرت جدیدی علم شود تا همهٔ این وظایف را به‌انجام رساند ولی این قدرت می‌بایستی غیرمستقیم باشد. لذا مربیان آموزشی طرفدار ملایمت خواستار اصلاح مدارس بودند تا به کودکان‌آموخته شود وجود قدرت خارجی را ملکهٔ خود کرده و تبدیل به‌افرادی شوند که از احکام و دستورات نه‌به‌لحاظ ترس از تنبیه که به‌خاطر پاداش جامعه پیروی می‌کنند. اگرچه این مربیان ادعامی کردند که علاقمند به‌ارزشهای معنوی زندگی‌اند ولی تأکید برتوجه به‌پاداش خارجی دقیقاً تبدیل به‌توجه به‌حاصل مادی یعنی صفتی که لازمهٔ موفقیت در جامعهٔ سرمایه‌داری مبتنی‌بر رقابت بود شد.

مباحثات تربیتی یک جنبهٔ مهم دیگر نیز داشت. این مباحثات‌طرفداران اصلاحات آموزشی در مرکز را به‌مخالفت علیه معلمان مدارس ابتدایی محلی که موافق انضباط سفت و سخت در کلاس درس و روشهای آموزشی بودند که اختصاصاً برای برانگیختن ذوق و علاقهٔ شاگردان ابداع نشده بود برمی‌انگیخت.

معلمان به‌دروس «خالصی» معتقد بودند که به‌کودك می‌آموخت چگونه «وظایف حیات» را به‌انجام رساند (۱۷). ولی موضوع سواد درسی گویای مبارزهٔ معلمان علیه قبضه‌کردن اختیارات توسط هیئت آموزش‌وپرورش دولتی، مبارزه‌ای به طرفداری از خودمختاری محلی علیه دیوانسالاری دولتی بود. برای آنکه مان و سایر رفقای اصلاح‌طلبش بتوانند نظام آموزشی را در اختیار قانونی خویش گیرند لازم بود برتری قدرت خود را نسبت به‌معلمان نشان دهند. هیئت آموزش‌وپرورش با تغییر دادن سواد درسی ولذا تغییر نحوهٔ تدریس معلمان این مقصود را عملی کرد.

تغییرات دیگری نیز در مدارس هماهنگ با تغییرات سازمان جامعه به‌ویژه در سازمان تولید کالاها گنجانده شد. دقیقاً همانطور که فرایندهای تولید کالاهای صنعتی بیش‌ازپیش تجزیه می‌شد، فرایند آموزش در مدارس متوسطه نیز به‌اجزائی چند تقسیم می‌شد. کمال مطلوب آن بود که معلم مسئول آموزش‌و پرورش شاگرد باشد و حرفهٔ خود را در مدارس‌عادی جدید فرا گیرد. مدارس بزرگتر به‌منظور ازبین‌بردن دوباره‌کاری و رسیدن به‌کارایی تشکیل شدند. علاوه براین، تاحدودی به‌این علت‌که عقیده براین بود که زن، معلم بهتری برای کودکان کم‌سن‌وسالتر است و اساساً به‌این لحاظ که استخدام زنان به‌مراتب ارزانتر تمام می‌شود، زنانه‌کردن صنعت‌آمریکا بین سالهای ۱۸٤۰ تا ۱۸٦۰ با زنانه‌کردن مدارس مقارن بود. به‌موجب ارقام و اطلاعات کتز، درصد معلمان مرد این دوره در مدارس ماساچوست از ٦۰ به ۱٤ درصد کاهش یافت (۱۸). برای جلب شمارهٔ بزرگی از فرزندان مهاجران به‌مدارس—چون پدران‌ومادرانشان سهم چندانی در پرداخت مالیات نداشتند— لازم بود هزینهٔ آموزش کاهش‌داده شود؛ این مقصود با استخدام زنان عملی شد.لذا کمبود نیروی کاری که موجب راه‌یافتن زنان به‌کارخانه‌ها شد و صاحبان صنایع را زیر فشار قرار داد تا کارایی در صنعت را بالا برند، همین کمبود زنان را به‌مدارس راه داد و مدارس را مجبور ساخت تا از دوباره‌کاری جلوگیری و تقسیم کار را تشویق کنند.

به‌زودی پس از ایجاد مدارس متوسطهٔ عمومی معلوم شد که این مدارس به‌نفع طبقهٔ متوسط است. پسران باگذراندن تحصیلات متوسطه به‌کالج و یا به عالم کسب‌وکار راه می‌یافتند درحالی‌که این تحصیلات دختران را عمدتاً برای کار تدریس آماده می‌کرد. ازلحاظ نظری مدارس متوسطه با آموزشگاههای خصوصی که در سدهٔ هیجدهم به‌منظور آماده ساختن پسران برای آموزش دانشگاهی تأسیس شدند رقابت می‌کرد. ولی در عمل این آموزشگاهها پسران طبقات ثروتمند را که به‌مدارس عمومی می‌رفتند به‌سوی خود جلب کرد. آموزش عمومی

نیز دروس غیرنظری داشت (همچنین بود وضع برخی از آموزشگاهها). ارائهٔ این دروس غیرنظری آغاز پیدایش نظام مسیربندیی[1] بود که پس از شروع این سده متداول شد. آموزش دبیرستانی صرفنظر از آنکه «وسیلهٔ برابری امکانات است یک نهاد کاملاً دموکراتیک» (۱۹) نبود بلکه سلسله مراتبی را برای دسترسی به تحصیلات پی ریخت که با سلسله مراتب اجتماعی وابسته به صنعتی‌شدن مبتنی بر سرمایه‌داری مطابقت می‌کرد. زمزمه‌های اجتماعی و مذهبی مهمی درمورد این سلسله‌مراتب به‌گوش می‌رسید. مصلحان آموزشی بر این اساس که با دموکراسی محلی کاتولیکهای هربخش ارادهٔ خود را برغیر کاتولیکها تحمیل خواهند کرد با آن از در مخالفت درآمدند. نظر اصلاح‌طلبان آن بود که مدارس می‌توانند از لحاظ مذهبی و از نظر سیاسی بیطرف باشند. ولی مدارس ابداً در عمل بیطرف نبودند. «همانطور که **دیوید تیاک**[2] خاطرنشان کرده است، معلمان پروتستان نقش مؤثر و مهمی در پیشبرد و ادارهٔ امور مدارس همگانی داشتند و در حقیقت غیرممکن است بتوان پروتستان‌گرایی را از تاریخ اولیهٔ مدارس همگانی جدا کرد» (۲۰). اکثر پروتستانهای ثروتمند بازمانده از نظام ماقبل صنعتی و نظام جدید وضعیت خود را حفظ کردند کاتولیکها، دست‌کم در **ماساچوست**، مهاجرانی بودند که طبقات کارگری را تشکیل می‌دادند. مدرسه به‌ایجاد ساخت اجتماعی جدید کمک کرد.

با ایجاد مدارس متوسطه، فرزندان خانواده‌های ثروتمند همچنان به‌تحصیل در آموزشگاههای خصوصی ادامه دادند تا خود را برای تحصیلات کلاسیک آماده سازند و امکان راه‌یافتن به دانشگاه را داشته باشند. فرزندان طبقهٔ متوسط به مدارس متوسطهٔ عمومی راه یافتند (و برخی از آنان نیز که بنیهٔ مالی داشتند به‌آموزشگاههای خصوصی رفتند) و از دورهٔ آمادگی کالجها و یا از دورهٔ غیرنظری (کسب و کار) سر درآوردند. فرزندان طبقهٔ کارگر عموماً یا پایشان به‌دبیرستان نرسید و یا پدر و مادرشان آنقدرها به‌آموزش دلخوش نبودند که آنها را به‌مدرسه فرستند. تغییر مهمی که آموزش متوسطه به‌همراه آورد آن بود که سطح عالیتری از آموزش رایگان به‌وجود آمد که علیرغم آموزشگاههای خصوصی شهریه نمی‌خواست. تنها ضابطهٔ ورود به‌این مدارس **موفقیت تحصیلی** بود. احتمالاً **مان** و معاصرانش معتقد بودند که **در اختیارگذاردن** سطح بالاتری از آموزش همین که همهٔ پدران و مادران بتوانند به‌ارزش تحصیلات واقف شوند دسترسی مساوی به‌تمامی طبقات اجتماعی را تضمین خواهد کرد البته این همان چیزی نیست که اتفاق افتاد.

---

1. Tracking System   2. David Tyack

تأکید برموفقیت تحصیلی ملاکی اساسی برای تعیین پاداش درنظریهٔ دموکراتیک بورژوایی است و بخش سهمی از تغییر شالودهٔ ارزش‌گذاری اجتماعی از هنجارهای اسنادی[1] (ویژگیهایی که از پدر به‌پسر می‌رسد) به‌هنجارهای عام[2] (موفقیتی که با ضوابط «عینی» اندازه‌گیری می‌شود) بود. ولی زمانی که موفقیت تحصیلی مقیاسی شد برای موفقیت بالقوه در اقتصاد، ساخت طبقاتی به‌جای آنکه دموکراتیک شود به‌جای خود ماند.

> مربیانی که فکر می‌کردند آموزش مدرسه‌ای بیطرف و بی‌طبقه— و در واقع آموزش **عام**— را ترویج می‌کنند نسبت به‌درك میزان تعصب فرهنگی موجود در نوشته‌ها و فعالیتهای خود همچنان بیعلاقه ماندند. معذلك این تعصب در تعیین ضابطه و در عقلانی‌کردن[3] ادارهٔ امور آموزش عمومی نقش اساسی داشت و نه‌ضمنی. زیرا در تحلیل نهایی رد دموکراسی محلی فقط تاحدودی ناشی از عدم کارایی آن و نقض حق تقدم پدران و مادران بود. این مخالفت به‌همین‌نسبت زادهٔ ترسی توخالی از چند بخشی فرهنگی موجود در تنوع مذهبی‌و قومی روزافزون زندگی‌آمریکایی بود(۲۱).

همین ساخت طبقاتی مدارس یعنی ترکیب گروههای مهاجر سفیدپوست درپله‌های زیرین نردبان آموزش‌وپرورش و اقتصاد، و رشد مرکزیت و گسترش تشکیلات اداری در مدارس شهری است که شاخص تاریخچهٔ آموزش‌وپرورش آمریکا درسالهای بعدی شده است. مثلاً در دههٔ ۱۸۸۰ و در دههٔ ۱۸۹۰ دومین نسل مصلحان آموزشی هنگامی در نقش مدیران نظام مدارس شهرهای بزرگ ظاهر شدند که همراه با صاحبان صنایع بزرگ و صاحبان مشاغل شهری باموفقیت به‌قبضه‌کردن اختیارات مدارس شهری از مواضع سیاسی زیرسلطهٔ سیاستگران و گروههای قومی طبقهٔ کارگر دست یازیدند و آن را به‌هیئتهای آموزشی منتخب درسطح شهرها که تابع منافع صنعت تجارت بودمنتقل ساختند(۲۲).

به‌این ترتیب پیش از سال ۱۹۰۰ مدارس به‌منظور گسترش توسعهٔ صنعتی مبتنی‌بر سرمایه‌داری— برای ایجاد طبقهٔ کارگری مطابق باالگوهای رفتاری آن—خصوصاً قبول معنوی ساخت کار مبتنی‌بر قدرت و وفاداری نسبت به‌جامعه‌ای که توسط بورژوازی اداره می‌شد تشکیل یافتند. مصلحان آموزشی، ارباب‌صنایع

---

1. Acriptive norms 2. Universalistic norms
3. Rationalization

و بخشهای ثروتمند جامعه شمالی همدستی کردند تا سلطهٔ مرکزیت‌یافتهٔ خود را برنظام‌مدارس تحمیل کنند؛ دموکراسی محلی که می‌کوشید این اختیارات را در مقیاس هرمحل حتی در شهرها ابقا کند دراین مبارزهٔ قدرت سیاسی و فلسفی شکست خورد. مصلحان آموزشی همینکه نظارت خود را برنظام مدارس تثبیت کردند وارد مرحلهٔ دوم اصلاحات شدند که عبارت بود از کمک به‌مدارس برای خدمت مؤثرتر به‌این کارکردهای اجتماعی و اقتصادی.

تحکیم سرمایه‌داری و اصلاحات آموزشی سدهٔ بیستم

پس از جنگ داخلی، تغییرات مهمی در ایالات‌متحدآمریکا روی داد. نخست آنکه براثر این جنگ صنعت ایالات شمالی به‌طرز شگفت‌انگیزی رشد کرد و تا آغاز سده حاضر، شهرها به‌تدریج زندگی آمریکایی را زیرسلطهٔ خود گرفتند. سیل عظیمی از مهاجران اروپای شرقی و جنوبی نیز روانهٔ این شهرها شدند. همراه با افزایش جمعیت و گسترش صنعت نقش مدارس نیز در آماده‌ساختن افراد برای جاافتادن در قالب ساخت صنعتی بیش‌ازپیش اهمیت یافت. با پیچیده‌تر شدن صنعت، لازم بود مدارس‌نیز تغییر یابند تا نیازهای آن را برآورند. وانگهی شمارهٔ محصلان افزایش یافت و درصد فارغ‌التحصیلان مدارس ابتدایی که تحصیلات متوسطه را ادامه می‌دادند به‌طرز چشمگیری بالا رفت. آموزش اجباری بیش‌ازپیش با اقبال طبقهٔ کارگر به‌ویژه مهاجران جدید روبرو شد و سن لازم برای این نوع آموزش بالاتر رفت. بدین‌ترتیب ترکیب اجتماعی و اقتصادی مدارس متوسطه تغییر کرد و هدف و ساخت آموزش عمومی دستخوش دگرگیری حادی شد.

متخصصان آموزشی (و سایر شهروندان «پیشرو») با به‌دست‌آوردن تسلط سیاسی بیشتر برمدارس شهری و سپس با متمایزساختن دروس‌مدارس متوسطه و جنبهٔ حرفه‌ای‌دادن به‌این دروس به‌مقابله با این بحران پرداختند. به طوری که نشان خواهیم داد. اینان تعصب طبقاتی آموزش عمومی را با تقلا درایجاد کارایی بیشتر به‌منظور آماده ساختن کودکان برای کارهای حرفه‌ای یک اقتصاد روبه‌گسترش تشدید کردند. درپایان سدهٔ نوزدهم و در ابتدای سدهٔ بیستم اصلاح را «ترقیخواهی»[1] می‌خواندند که همتایی بود برای به‌اصطلاح جنبش مترقی در سیاست. ولی همچون المثنای خود در سیاست این یکی نیز اساساً محافظه کار

1. Progressivism

و حامی سلطهٔ انحصارهای صنعتی (سرمایه‌داری شرکتهای بزرگ) بر زندگی آمریکایی بود که برای تحکیم قدرت خویش از مؤسسات عمومی سود می‌جستند (۲۳).

جنبش اصلاحی در شروع سدهٔ بیستم برپایهٔ فلسفه و ساختهایی بود که پنجاه سال پیش از آن در ماساچوست پی‌ریخته شده بود. این جنبش نیز همچون اصلاحات اولیه تمایلات قوی طبقاتی داشت و مبتنی بر تلاش «در راه آموختن آن نوع رفتار اجتماعی به فقرای شهرنشینی» بود که «از جرم و جنایت می‌کاهد، مخارج رفاه عامه را کاهش می‌دهد، امنیت را در کوچه و خیابان رواج می‌بخشد و به ازدیاد قابلیت تولید کمک خواهد کرد» (۲۴). بعدها درهمین سده، مدارس کارکرد دیگری را نیز عهده‌دار شدند و آن کمک به دستیابی به شیوه‌های برخورد غیرسوسیالیستی به اصلاحات آموزشی بود. با امواج جدید مهاجرت ،رشد صنعت و نهضتهای سوسیالیستی در اروپا، لازم بود مدارس اطمینان‌خاطر دهند که نظام سرمایه‌داری آزاد عملی و مؤثر است: لازم بود کارگران را وادارند تا با رشد و سلامت این نظام هویت‌خویش را بازیابند ولوآنکه غیرعادلانه و نه‌چندان سالم باشد. لازم بود مردم را فدای این عقیده کرد که باسوادشدن مشکلات فقر و بیکاری را حل خواهد کرد.

> از یک جهت، این دستورالعمل موجی از فعالیت به‌ظاهر هدفدار را به‌جریان می‌اندازد و از جهتی مستلزم هیچ‌گونه دگرگونی در ویژگیهای اساسی اجتماعی یا اقتصادی نبوده و فقط گرایشهای مردم فقیر را تغییر می‌دهد، لذا به‌سختی موجب تکانی شده‌است (۲۵).

علیرغم اصلاحات انجام‌شده در ماساچوست و گسترش دامنهٔ مدارس متوسطه به‌سایر ایالات درحال صنعتی‌شدن، بازار دموکراسی محلی همچنان پس‌از جنگ داخلی گرم بود. ماشین سیاسی شهرهای بزرگ با تکیه‌بر سلطهٔ بخشهای سیاسی پی‌ریخته شده بود؛ نظامهای آموزشی شهری دردست هیئتهای آموزشی شهرها بود که منتخب بخشها بودند و در زمینهٔ مشاغل‌آموزشی، قراردادها و تدارکات از طرف اولیای اموشهر کمک و حمایت می‌شدند. بدین طریق، بازوی سیاسی‌مردم درهربخش برنوع آموزش‌وپرورش فرزندان‌آنان نظارت‌داشت. این نظام آموزشی منحط بود و آموزش‌وپرورشی بس ناهموار به‌دست داد ولی حسن آن اختیارات غیرمتمرکز محلی بود. طرفداران اصلاحات دست به‌مخالفت با این‌نوع نظامهای کارفرمایی و ولینعمتی در دهۀ ۱۸۸۰ و دهۀ ۱۸۹۰ زدند و به‌عنوان

بخشی از این مخالفت به‌تمرکز قدرت در یک هیئت کوچک آموزشی که اعضای آن عمدتاً انتخابی بودند اعتراض کردند. نظر آنها این بود که هیئت کوچکی به نمایندگی از طرف تمامی شهر کمتر زیرسلطهٔ سیاسی قرار خواهد گرفت؛ این هیئت برای آموزش‌وپرورش درسراسر شهر ضابطه و مقررات تعیین کرده و آموزش بهتری را به‌طرز مؤثرتری ارائه خواهد داد.

تا سال ۱۹۰۰، کم‌وبیش درهرشهر بزرگی موفقیت با اصلاح‌طلبان بود. مربیانی که این جنبش را رهبری کردند غالباً مدیر مدارس شهرهای بزرگ‌شدند. هیئتهای‌آموزشی جدید در دست نخستین شهروندان متعلق به‌خانواده‌های‌قدیمی بودکه اغلب صاحبان مشاغل بالا و صاحبان صنعت و تجارت بودند. آنها اصول و ضابطه برای آموزش‌وپرورش گذاشتند ولی به‌طوری که‌خواهیم دید این‌دستگاه آموزشی برای تفکیک‌کردن کودکان به‌اقتضای وظایف شغلی بزرگسالان و سنجش آنان برای احراز این وظایف ساخته شده بود.

صاحبان مشاغل بالا و اربابان تجارت و صنعت گرایشی ضد مهاجر و ضد طبقهٔ کارگر داشتند و این زیربنای اکثر اصلاحات شهری آنان بود.

> هدف آنها همانند با هدف مصلحان اولیه یعنی تلقین گرایشهای سیاسی مورد قبول فقرا بود. این هدف مضامین سیاسی مهمی را دربر داشته و به‌معنای آن بوده است که حاکمیت بر نظام مدارس همچنان مبتنی بر ناقابل دانستن بخش بزرگی از محصلان و خانواده‌هایشان است. این موضوع فقط فاصلهٔ میان اجتماعات کارگرنشین و مدارسی را بیشترکرده است که مصلحان نیمهٔ سده [نوزدهم] کمک به‌ایجاد آنها کرده بودند (۲۶).

یکی از مهمترین نتایج حاصل از همدستی مصلحان آموزشی و صاحبان تجارت و صنعت—اتحادی که زادهٔ‌دیدگاه مشترک این دو گروه نسبت به‌ترقی اجتماعی و ارزشهای طبقاتی مشترک آنها بود (و به‌دههٔ ۱۸۳۰ و دههٔ ۱۸٤۰ برمی‌گردد)— تأکید بر کارایی آموزش‌و گنجاندن دروس مربوط به‌کار و صنعت در برنامهٔ مدارس متوسطه بود (۲۷). کارایی به‌تعبیر مدارس آن نوع تأثیری بودکه کودکان را برای کارهای آتی آماده می‌ساخت. چون مدرسه در حکم آماده شدن برای کار تلقی می‌شد اولیای مدارس متوجه بررسیها و مدلهای مربوط به‌کارایی درکارخانه‌ها شدند تا مدارس را سازمان بخشند (۲۸). «مدیران مدارس خود را مثل مدیرکارخانه تصور می‌کردند و پیشنهادکردند که آموزش و پرورش همچون فرایند تولید تلقی شود وکودکان‌حکم مواد خام آن را داشته

باشند.» (۲۹).

ولی همانطور که **مایکلسون**[1] یادآور می‌شود (۳۰)، کاربرد «مدیریت‌علمی در کارخانه‌ها و در مدارس اثر کمتری بر کارگران و مصلان بخشید تا ورود صنعت» و «پاره‌پاره شدن مشاغل و شیوه‌های زندگی» که پنجاه سال پیش از اینها رخ داده بود. با این‌حال، مدیریت علمی در صنعت تولید را تخصصی کرد و مدارس نیز این سرمشق را با تخصصی کردن دروس دنبال کردند. فرق‌گذاری دروس به‌معنای آن بود که سرییان آموزشی از مفهوم برابری فرصتها دست می‌شویند. بنابراین مفهوم، فقیر و غنی دوشادوش هم به‌دبیرستان رفته، دروس مشترکی داشته و به‌طور برابر در تحرک اجتماعی سهم خواهند داشت. البته همانطور که دیدیم فقرا عموماً تا پیش از پایان سده [نوزدهم] یعنی درست زمانی که این فرق‌گذاری به‌طور جدی شروع شد به‌مدارس متوسطه راه نمی‌یافتند. مفهوم جدید برابری فرصتها که برای حل تعارض میان برابری و کارایی به‌وجود آمد عبارت بود از «فرصت برای همگان تا از چنان آموزشی برخوردار شوند که آنان را به‌**تساوی** برای کسب‌وکار خاص خود در زندگی آماده سازد.» (۳۱). به‌این‌ترتیب بود که با رواج تخصصی‌شدن آموزش مفهوم موفقیت تحصیلی برابر برای استعداد برابر پدید آمد. «تخصصی‌شدن به‌عنوان یک نحوهٔ سازماندهی آموزش‌وپرورش به‌منظور انطباق با واقعیات اجتماعی و اقتصادی توجیه شد و این خود به‌عنوان راهی برای تأسین برابری با معنای فرصتهای آموزشی ارائه گردید.» (۳۲).

این جنبهٔ ترقیخواهی جالب بود چه وجود یک رشتهٔ نظری به‌تنهایی در مدارس متوسطه موجب عقب‌افتادگی در تحصیلات و رفوزگی می‌شد. فرزندان کارگران و مهاجران قادر نبودند از پس برنامهٔ درسی دشواری که بیشتر به‌طبقهٔ متوسط نظر داشت برآیند، آنهم در زمانی که فقط درصد ناچیزی از کودکان این طبقات به‌مدارس متوسطه می‌رفتند. مصلحان آموزشی به‌جای آنکه ماهیت آموزش نظری (یا دورهٔ آمادگی برای کالجها) را تغییر دهند — حرکتی که مغایر با تعصب طبقاتی در مدارس و محیط کار بود— برنامهٔ آموزشی را چنان طبقه‌بندی کردند که فرزندان متعلق به‌طبقهٔ کارگر نه درجا بزنند و نه به‌تعلیمات نظری دسترس داشته باشند. همینکه این نظام «برابری فرصتها» به‌مرحلهٔ عمل درآمد، میزان موفقیت آن را با محاسبهٔ شمارهٔ شاگردانی که در مدرسه می‌ماندند و اینکه مدرسه تا چه حد شاگردان را برای مشاغل محاصره می‌کرد اندازه می‌گرفتند (۳۳).

---

1. Michelson

گنجاندن آموزش حرفه‌ای در مدارس متوسطه به‌موازات دروس نظری و دروس مربوط به‌تجارت و صنعت طی جنگ جهانی نخست و پس از این جنگ پیروزی مدارس متوسطهٔ جامع بود (۳٤).

گزارش سال ۱۹۱۰ **انجمن‌ملی آموزش وپرورش** با عنوان **گزارش کمیته دربارهٔ جای صنایع درآموزش عمومی**[1] منطق کلی این رشته‌بندی آموزشی را چنین خلاصه می‌کند:

۱. صنعت به‌عنوان عامل ممیز ترقی اجتماعی اهمیتی اساسی و دائمی برای آموزش‌وپرورش دارد.
۲. ضوابط آموزشی قابل کاربرد در عصر صنایع دستی، به‌جرأت می‌توان گفت که مستلزم تغییری بنیادی در روزگار کنونی است که عصر پیدایش صنایع پیچیده و فوق‌العاده تخصصی است.
۳. هدفهای اجتماعی آموزش‌وپرورش و نیازهای روانشناسی دوران کودکی نیز به‌همین‌نحو ایجاب می‌کند که فعالیتهای (دستی-ساختمانی) جای مهمی در حرفه‌های تحصیلی‌داشته باشند...
٤. به‌جای تمایز رسمی صرف در آموزش بر مبنای دوره‌های ابتدایی، متوسطه و عالی، باید تفاوتهای فردی شاگردان از نظر استعداد، علاقه و آینده شغلی را اساس منطقی تمایز میان سطوح مختلف آموزش قرار داد (۳۵).

بالاخره در دههٔ ۱۹۲۰ این مرحلهٔ آزمایشی با تعیین رشته تحصیلی بر مبنای توانایی شاگرد در نیمهٔ نخست دبیرستان و حتی در دبستان به‌سرانجام رسید. چون فرار از مدرسه و ترک تحصیل حتی با وجود رشته‌های حرفه‌ای در مدارس متوسطه همچنان به‌صورت مشکلی ادامه داشت لازم بود روش جدیدی در سطوح تحصیلی پایین‌تر در پیش گرفته شود تا کودکان را به‌تحصیل علاقمند و شیوهٔ تدریس را به‌شکل کاملتری «انفرادی» کنند. لذا کودکان به‌گروههای مختلف از نظر استعداد طبقه‌بندی شدند به‌صورتی که اعضای هر گروه از لحاظ استعداد نسبتاً یکدست باشند. **ترمن**[2] نویسندهٔ آزمون بهرهٔ هوشی **استنفورد- بینه**[3] و یکی از پیشروان جنبش آزمون و سنجش نیز یکی از بنیانگذاران رشته‌بندی تحصیلی بود. **ترمن** و دیگران معتقد بودند که رشته‌بندی ضامن «دموکراسی

1. Report of the Committe on the place of Industries in Public Education
2. L.M.Terman 3. Stanford _ Binet IQ test

آموزشی» است. آنها با جورکردن سواد درسی با کودک گمان می‌بردند که هر کودک را می‌توان به‌حداکثر موفقیتی که متناسب با توانایی فردی او باشد نزدیک کرد (۳۶). سوافقان این شیوه عقیده داشتند که رشته‌بندی:

> تفکیک اجتماعی نیست. قشربندی طبقاتی بسته نیست. تلاشی برای نشان‌دادن اشخاص ارزنده و غیرارزنده نیست. حرکتی برای جداساختن رهبران از پیروان نیست (۳۷).

ولی پنجاه سال بعد، **اسکلی رایت**[1] رئیس هیئت بررسی رشته‌بندی در نظام آموزشی شهر واشینگتن (۳۸) به‌این نتیجه‌رسید که «اگرچه از لحاظ نظری آزمونهایی که از قرار معلوم توانایی و راهی را که تصور می‌شد در خدمت‌نیازهای فرد باشد اندازه‌گیری می‌کرد ولی در عمل همان‌قدر امتیاز اجتماعی و اقتصادی گذشته را اندازه می‌گیرد که توانایی فرد را، درحالی که رشته‌بندی موجب تحجر کودک در طبقهٔ اجتماعی و اقتصادی خود می‌شد. شمارهٔ اندکی از کودکان اصولاً توانسته‌اند این قالبها را بشکنند» (۳۹). هیئت بررسی متوجه شد همینکه کودکی رشته‌ای را پیش می‌گرفت در همان حدی کار می‌کرد که الزامات آن رشته از او انتظار داشت. درواقع شواهد نشان می‌دهد که وقتی دانش‌آموز در رشته های سطح پائین باشد عملکرد وی نیز عملاً کاهش می‌یابد. چون رشته‌بندی تحصیلی از دورهٔ اول تحصیلات متوسطه به‌تحصیلات ابتدائی نیز گسترش پیدا کرد، بسیاری از شاگردان پیش از آنکه فرصتی برای پرورش کامل تواناییهای ذهنی خود داشته باشند در یک انگارهٔ تعیین شده از پیش محدود می‌شدند.

برای آنکه این فرق‌گذاری میان دانش‌آموزان بتواند به‌شیوهٔ درستی کار کند لازم بود مکانیسم قرص و محکمی درکار باشد تا آنها را در سطوح درسی گوناگون سهم‌بندی کند. این مکانیسم دو مرحله داشت. مرحلهٔ نخست زادهٔ اعتقادی جزمی به‌این نکته بود که موفقیت بزرگسالان مرهون موفقیت آنان در دوران تحصیل است. اگر مدرسه می‌خواست ازکودکان مشتی انسان موفق در آینده بسازد لازم بود آنها را بر مبنای موفقیت تحصیلی‌شان به‌گروههایی تفکیک کند تا مؤثر افتاده باشد. بدین‌ترتیب بود که پیدایش و رواج ابزارهای سنجش که تعریف مربیان را از پیشرفت تحصیلی اندازه‌گیری می‌کرد کمک به ادارهٔ علمی امور مدارس کرد. مربی مجهز به‌مجموعه‌ای آزمون می‌توانست با اطمینان جای دقیق یکایک شاگردان را در مدرسه تعیین و شغل آتی آنان را

---

1. Skelly Wright

استنتاج کند. «ثورندایک[1] و دانشجویانش مقیاسهایی برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی در محاسبه (۱۹۰۸)، خطنویسی (۱۹۱۰)، هجی کردن (۱۹۱۳)، ترسیم (۱۹۱۳)، خواندن (۱۹۱٤) و توانایی زبانی (۱۹۱٦) ساختند.» (٤٠).

آزمون **آلفا** که طی جنگ جهانی اول توسط ارتش ابداع شد و مشخص می‌کرد چه کسانی لیاقت افسری دارند و چه کسانی لیاقت خدمت را ندارند همبستگی قاطعی میان هوش و موفقیت شغلی را نشان می‌داد (٤١). در عین‌حال استفاده از آزمون در مدارس نشان داد که افراد باهوشتر سالهای تحصیلی بیشتری را با موفقیت تمام می‌کنند. این نتایج همگی نظر مربیان را در مورد رابطه میان تحصیلات و موفقیت تأیید کرده و استفاده از آزمونها را به‌منظور حصول کارایی بیشتر در مدارس که عبارت بود از موفقیت در جاانداختن کودکان در ساخت رشته‌بندی‌شده مدرسه، توجیه می‌کرد. در سال ۱۹۳۲ که پرزیدنت **هوور**[2] دعوت به‌تشکیل کنفرانسی پیرامون آموزش حرفه‌ای در کاخ سفید کرد نزدیک به‌سه‌چهارم از ۱۵۰ شهر بزرگی که مورد بررسی قرار گرفتند از آزمونهای هوش برای طبقه‌بندی دانش‌آموزان استفاده می‌کردند (٤٢).

راهنمایی حرفه‌ای دومین جنبهٔ مکانیسم طبقه‌بندی را تشکیل می‌داد. راهنمایی حرفه‌ای و دوره اول متوسطه مانند دبیرستانهایی که رشته‌های مختلف داشتند پاسخی بود به‌پیچیدگی روزافزون صنایع آمریکا در آغاز این سده. مهارتها متنوع‌تر شده بود و کارگران ماهر پرتحرکتر. کارخانه‌ها کمتر به‌سرمایه‌گذاری در مهارتهای کلی مورد نیاز خود رغبت نشان می‌دادند چه کارگران می‌توانستند به‌تأسیسات دیگری کوچ کنند که مهارت کلی آنان مورد نیازشان بود. وظیفهٔ تأمین این کارآموزی عمومی به مدارس محول شد. برای آنکه مدارس بتوانند این وظیفه را به‌نحو احسن انجام دهند لازم بود شاگردان را به‌تناسب هدفهای حرفه‌ای تقسیم‌بندی کنند.

نخستین پیشگامان راهنمایی حرفه‌ای می‌کوشیدند مهندسان آدمها باشند و تواناییهای فردی را به‌تناسب جای خاصی در ارگانیسم اجتماعی جور کرده و شکل دهند. این وظیفه مسئولیت مضاعفی را برعهده‌شان گذاشت که عبارت بود از تحلیل استعدادها و شخصیت و تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی به‌اعتبار حرفه‌های آتی. هدف از ایجاد مدارس متوسطهٔ راهنمایی آن بود که برنامه‌های آموزشی و راهنمایی آموزشی در سنین پایین میسر باشد. هدف اصلی از ایجاد

1. Thorndike 2. Hoover

مدارس متوسطه راهنمایی تقسیم‌بندی شاگردان برحسب رشته‌های تحصیلی جداگانه بود به‌این امید که با راهنمایی صحیح در همان سالهای اولیه حرفهٔ خود را انتخاب و برنامهٔ تحصیلی منظمی را از دبیرستان تا احراز یک شغل دنبال کنند(۴۳).

بنابراین مشاور آموزشی حکم یک واسطه را میان نیازهای سرمایه‌داری و دانش‌آموزان داشت. نقش او این بود که دانش‌آموزان را برحسب بازارکار طبقه‌بندی کند. این مشاور با یک بغل آزمون تعیین می‌کرد چه شغلی به‌کار چه شاگردی می‌آید. از آن‌به‌بعد دانش‌آموز را در مسیر آن برنامهٔ درسی متوسطه می‌انداختند که بیش از همه به‌شغل آتی او مرتبط می‌شد. این اندازه‌گیری و این تعیین رشتهٔ تحصیلی از دبیرستان شروع می‌شد به‌طوری که وقتی دانش‌آموز کلاس نهم را پشت‌سر می‌گذاشت برایش تعیین می‌کردند رشتهٔ نظری را دنبال کند، رشته‌های بازرگانی و یا رشتهٔ حرفه‌ای را. دروس متوسطه چنان تنظیم شده بود که شاگرد را برای حرفهٔ راهنمائی‌شده‌اش آماده کند.

این تفکیک و تشعب سراسر آمیخته با تعصب طبقاتی بود. «شایسته‌سالاری» در مدارس نخست به‌تمام کودکانی مربوط می‌شد که می‌توانستند از عهدهٔ دروس نظری متوسطه که متمایل به‌فرهنگ و هنجارهای طبقهٔ متوسط بود برآیند. دروس آمادگی کالج (که شامل زبان لاتینی و یونانی نیز می‌شد) مستلزم الگوهای رفتاری بود که فرزندان طبقهٔ کارگر به‌کلی از آنها بیگانه بودند. همانطور که **کتز** نشان می‌دهد بسیاری از خانواده‌های کارگری ترجیح می‌دادند که کودکان خود را اصلاً به‌دبیرستان نفرستند. همینکه دروس مربوط به‌اقتصاد و بازرگانی باب شد، طبیعی بود که افراد «نامناسب» برای رشتهٔ نظری خود به‌خود برای قشرهای حرفه‌ای پائین آماده می‌شدند. و بالاخره با پیدایش دروس حرفه‌ای، سنجش و راهنمایی تحصیلی، بهتر می‌شد شمارهٔ محصلانی را که به شدت افزایش می‌یافتند برای رشته‌های مختلف در نظر گرفت. بنابراین روشهای اندازه‌گیری شایستگی تحصیلی افراد در مدارس به‌سختی متأثر از پایگاه وفرهنگ موروثی بود. بنابر نظر **بولز**[1] و **گین‌تیس**[2] که تحقیقاتی برمبنای آخرین آمار و ارقام کرده‌اند،

> ... اگرچه پایگاه اقتصادی فرد معمولاً شباهت فراوانی به‌پایگاه اقتصادی پدروسادرش دارد— حتی با قبول تخمین‌های **جن‌سن**[3]

1. Bowles 2. Gintis 3. Jensen

در مورد موروثی بودن— فقط بخش کوچکی از این همبستگی را می‌توان به‌اختلافات طبقهٔ اجتماعی از نظر هوش دوران کودکی و سهم واقعاً ناچیزی را به‌اختلافات طبقهٔ اجتماعی از لحاظ صفات ارثی نسبت داد. بنابراین مساوی کردن کامل بهرهٔ هوش برای طبقات اجتماعی انتقال پایگاه اقتصادی را از پدر به‌فرزند به‌میزان بسیار ناچیزی کاهش خواهد داد (۴۴).

لذا قرائن نشان می‌دهد که نظامهای مرتبه‌بندی متداول در مدارس **صرفاً تا حدودی** مربوط به‌بهرهٔ هوش دوران کودکی شده و می‌شوند. این نظامها **کودکان** را بیشتر برمبنای اطلاعات،شیوه‌های بیان و همچنین الگوهای رفتار **طبقاتی دسته‌بندی** می‌کنند. **ترمن** ضمن طرحریزی آزمون هوش **استنفورد-بینه**،

...سؤالهایی طرح کرد که از لحاظ انجام وظایفی که او عقیده داشت برای بالارفتن از سلسله‌مراتب ساخت شغلی لازم است به‌ترتیب دشوارتر می‌شدند. او سپس متوجه شد که به‌موجب نتایج حاصل از آزمونهایش، هوش طبقات شغلی مختلف با سلسله‌مراتب صعودی این آزمون منطبق است. جای تعجب نبود که بهرهٔ هوش [اندازه‌گیری‌شده با این آزمون] بازتاب جهت‌گیری طبقهٔ اجتماعی است. این بهرهٔ هوش در واقع مبتنی‌بر ترتیب‌طبقهٔ اجتماعی بود. **ترمن** معتقد بود که مردم اکثراً به‌لحاظ وراثت و نه محیط اجتماعی در فلان سطح هوشی قرار می‌گیرند (۴۵).

بدین ترتیب ترقیخواهان به‌رواج نظام آموزش‌وپرورشی کمک کردند که کودکان را غالباً برمبنای طبقه‌شان به‌رشته‌های درسی معطوف به‌حرفه‌ای‌خاص و به‌نظامی که گروه‌بندی براساس استعداد فرد را حتی در سطح ابتدائی به‌کار برده (و هنوز هم می‌برد) تقسیم می‌کرد. مدارس کودکان را برای وظایف شغلی آینده‌ای آماده می‌کرد که توسط آزمونهای سنجش «توانایی» که خود متأثر از **جهت‌گیری** طبقاتی بود و راهنمایی شغلی تعیین می‌شد. آزمونها و مشاورهٔ تحصیلی **فرایندهای دست‌چین** شاگردان را چنان «عینیت» می‌داد که مردم فکر می‌کردند **منصفانه‌ترین عمل** ممکن در **محدودهٔ امکاناتشان** در حقشان روا شده‌است. دست‌چین کردن شاگرد براساس شایستگی او بار مسئولیت را از قابلیت تولیدی فرد به خود فرد و مجزا از ساخت و سازمان اقتصادی منتقل کرد. اگر به‌شخص بقبولانند که **کاری از او برنمی‌آید** کمتر احتمال می‌رود که برضد نظام اجتماعی قد علم کند تا آنکه معتقد شود این نظام عاری از عدالت و مبتنی‌بر طبقه است.

ترقیخواهان حکومت شایستگان را رسماً وسیلهٔ استقرار سلطهٔ اجتماعی ساختند تا اطمینان‌خاطر دهند که کسی که واجد خصایص «مطلوب» است بالاترین مقام جامعه نصیبش می‌شود و آنکه واجد چنین ویژگیهایی نیست به بیغرض‌بودن و منصفانه‌بودن تصمیمی که جایگاه او را تعیین می‌کند تن در دهد. آمریکا سرزمین فرصتها بود، جایی که برترین افراد برتری می‌یافتند و پست‌ترینشان بیمایه‌ترین و (کم‌درآمدترین) مشاغل نصیبشان می‌شد. تعریف دموکراسی از حکومت مردم به‌حکومت هوشمندان تغییر یافت. باهوش بنابه تعریف‌طراحان آزمونهای هوشی و مشاوران تحصیلی کسی بود که طبقهٔ اجتماعی برتری داشت و در عین‌حال «واجد صفات اخلاقی» بالاتر و خصایص لازم برای رهبری در آمریکا بود (۴۶).

به‌جاست بخش دیگر نهضت آموزش‌وپرورش مترقی را نیز مورد بحث قرار دهیم چه این بخش با فلسفهٔ دوران نیز قرابت دارد. پیش‌از این در دوران اصلاحات اولیه، طرفداران روش ملایمت در آموزش‌وپرورش معتقد به‌دروسی بودند که طفل را محور اصلی می‌دانست. در نخستین دهه‌های این سده، جناح کودک ـ مدار آموزش‌وپرورش آمریکا را طرفداران بازی در مدرسه و آموزش تشکیل می‌دادند. آنها در مجموع مخالف این بودند که شایستگی تحصیلی معطوف به‌بازار و ضوابط خارجی باشد گواینکه برخی از آنان بازی را به‌عنوان کار طبیعی کودک و لذا به‌عنوان مؤثرترین روش برای تربیت کارگر خوب توجیه می‌کردند. همین نظر اخیر بود که وقتی مدارس عمومی بیش‌از پیش به جهت حرفه‌ای کشانده می‌شدند ایجاد کودکستانها و بعدها مهدکودکها را در درجهٔ نخست برای کودکان طبقات متوسط و بالا ممکن ساخت. با این حال اولیای امور مدارس عمومی غالباً عقیده داشتند که طفل کودکستانی با عدم آمادگی برای آموختن و یا رفتار صحیح پا به‌دبستان می‌گذارد (۴۷).

جان‌دیوئی این دوشقه‌بودن آموزش به‌صورت کار یا بازی را رد می‌کرد. او عقیده داشت که کار و بازی جزئی از یک روند بهم پیوسته‌اند و تفاوت این دو صرفاً در آن است که کار مستلزم مدت زمان طولانیتری برای تمرکز و تعهد بیشتری در قبال هدفی ملموس است. فقدان چنین هدفی در بازی آن را به‌صورت فعالیتی درونی درمی‌آورد که هدف آن‌در خود آن است و لذا گرایشی سازنده و خلاق را در طفل زنده نگه می‌دارد. ولی نظر **دیویی** درباره کاروبازی فقط وقتی می‌توانست قوت داشته‌باشد که ماهیت کار در جامعه تغییر کند. وی خود این نکته را تشخیص داد و خواستار تغییر سازمان کار از توجه به‌نیازهای اقتصاد — یعنی تولید کالای هرچه بیشتر — به‌نیازهای فرد یا جامعه شد. **دیویی** با فرض

چنین ماهیتی برای کار خواستار آن بود که مدرسه فرصتی برای شاگرد ایجاد کند که طی آن بتواند فارغ از فشار اقتصادی زندگی کرده و بیاموزد و فعالیتهایی را به‌خاطر ارزش درونی آنها دنبال کند. این کار جوانان را قادر به‌آموختن برای نفس آموختن کرده و لذت تجربهٔ فکری را سلکهٔ آنان خواهد کرد (۴۸).

اگر چه فلسفهٔ آموزشی دیویی تکانی به‌گرایش کودک‌مداری در آموزش‌وپرورش داد ولی تا پیش‌از تغییرات حاصل در نوع کار شرکتهای بزرگ در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ اثر چندانی‌برآموزش‌عمومی نداشت. بیشترین تأثیر اقدام در جهت گنجاندن بازی در کلاس درس در مدارس خصوصی طبقهٔ متوسط ظاهر شد، جایی که این نوع آموزش با روند تربیت کودکان این طبقه یعنی تربیت«عاری‌از سرکوب‌و انضباط تحمیلی‌از خارج و معطوف به‌آزادی بیشتر» و این عقیده که «ظاهراً احساس لذت از یادگیری با پیشرفت تحصیلی هرچه بیشتر مرتبط است» (۴۹) سازگار بود. اگرچه صنعت نیازمند وجود کارگران متخصص و منضبط بود و «رهبران» جامعه مدرسه را وسیلهٔ نظارت اجتماعی می‌دانستند (به‌ویژه در دوران مهاجرتهای بی‌امان و فقر رایج درشهرها) ولی احتمال نمی‌رفت که مدارس‌عمومی تأکید چندانی برتجارب درونی به‌عنوان شکلی از یادگیری کنند.

شکست فلسفهٔ **دیویی** در اینکه نتوانست در زمان دائربودن مدرسه تجربی‌اش در شیکاگو اثری برآموزش‌وپرورش بگذارد نقص تاریخچهٔ نهادهایی چون مدرسه را در جامعه نشان می‌دهد که تغییر نهادین را از دریچهٔ «انسان در تاریخ» می‌بینند. بدیهی است که **دیویی** عامل فکری مهمی در آموزش‌وپرورش آمریکا بود ولی مربیانی که نقش مدرسه را به‌عنوان تأمین کنندهٔ کارگر متخصص و اجتماعی برای صنایع و به‌عنوان عامل برقراری سلطهٔ اجتماعی عقلانی جلوه داده و تأثیر آن را دو چندان کردند به‌روزگار خود نیز همانا بیشترین اثر را بر نظام آموزشی داشتند. مربیانی که کوشیدند کار نظام اقتصادی و اجتماعی سرمایه‌داری را— همراه با ساخت طبقاتی و سازمان پلکانی‌اش— هموارتر کنند همان پیشقراولان اصلاحات سالهای نخستین سدهٔ‌بیستم بودند. لذا این یک‌نظام اقتصادی و اجتماعی خاصی بود که اصلاحات را شکل دادنه **جان‌دیویی**.

این اصلاحات حاصل توطئهٔ مشترک گردانندگان اصلی تجارت و صنعت و اولیای مدارس نبود اگرچه شواهد کافی در دست است که نشان می‌دهد در واقع منافع صاحبان سرمایه از طریق اعمال فشار برمدیران نبض مدارس را در دست داشت و اولیای امور مدارس خود صاحبان سرمایه **بودند** (۵۰). این اصلاحات حاصل همان نوع اشتراک نظر اجتماعی بود که در زمان **هوراس‌مان**

روی داد. رمز مهم این نکته که چرا مدرسه به‌سود اقلیتی و برای سرکوب اکثریتی به‌وجود آمد نفع شخصی روشنگرانه است. هم مصلحان آموزشی و هم گردانندگان اصلی تجارت و صنعت علاقمند به‌حفظ آن نظمی اجتماعی بودند که هم‌نظرانشان در مورد تغییر اجتماعی، و نه جماعت مهاجر و طبقهٔ کارگر، طی نسل بعدی به‌قدرت می‌رسیدند.

مشکلات آموزش و پرورش آمریکا در دههٔ ۱۹۷۰

توصیف این دو دورهٔ اصلاحات اولیه بایستی روشن کرده‌باشد که ساخت کنونی مدارس آمریکا یک تصادف و یا حاصل ناکاراییها و یا وجود مدیران و مربیان محافظه کار نیست. شکل کنونی این مدارس زادهٔ اصلاحات **موفقیت‌آمیز** سالهای میان ۱۸۵۰ و ۱۹۲۰ است، اصلاحاتی که هدف از طرح آن برآوردن نیازهای صنعتی‌شدن مبتنی‌بر سرمایه‌داری بود. هدف اولیای آموزشی آن بود که ایمان به‌نظام سرمایه‌داری را به‌ویژه ایمان به‌عینی‌بودن و عقلانی‌بودن آن را به‌خورد مردم داده و آنان را برای احراز جای **واقعی** خود در این نظام آماده سازند. این هدف از یک دیدگاه خاص نسبت به‌جامعه و اعتقاد به پلکانی‌بودن آن ریشه می‌گرفت که خود زادهٔ فلسفهٔ اقتصادی خاص و معتقد به‌سلسله‌مراتب بود: غنی و قدرتمند باهوشتر از فقیر و ضعیف است و لذا **حق دارد** که پولدار و زورگو باشد. و جامعه با چنین تقسیم و ترتیب قدرتی بهتر اداره خواهد شد.

معذلک به‌موازات چنین دیدگاهی همواره توجه غیرقابل‌انکاری نسبت به‌مساوات در جامعهٔ آمریکا وجود داشته است: **هوراس‌مان** عقیده داشت که مدارس متوسطهٔ عمومی به‌طور متساوی قابل دسترس همگان خواهد بود و در این مدارس طبقات اجتماعی مختلف آزادانه اختلاط یافته، از یک درس ومشق و از یک نوع تجربه بهره خواهند جست، و در یک اقتصاد بالنده از فرصت‌های برابر برای کسب موفقیت بهره‌مند خواهند بود. مصلحان بعدی تا حدودی به این علت که همهٔ کودکان یا به‌مدارس متوسطه نمی‌رفتند و یا آن را تمام نمی‌کردند این عقیده را رد کردند. آنها عقیده داشتند مهمتر این است که همهٔ کودکان را به‌مدرسه راه داد و مدت‌زمان بیشتری آنان‌را در مدرسه نگه‌داشت تا اینکه اجازه داد دروس یکسانی را بگذرانند. البته این فرق گذاری تحصیلی در خدمت نیازهای تغییریابندهٔ صنعت و لزوم برقراری نظارت اجتماعی سفت‌و سخت‌تر در دورهٔ اوج‌گیری مهاجرتها، تشکل سازمانهای کارگری و تشدید فعالیتهای جناح چپ‌درجنبش کارگری نیز بود. این رشته‌بندی تحصیلی درچهارچوب

یک مدرسهٔ واحد عملی شد تا هم علاقه به‌وحدت اجتماعی را ارضا و هم ساخت طبقاتی را ابقا کند. همانطورکه **اسپرینگ**[1] یادآور می‌شود، مفهوم برابری به تعبیر اصلاح‌طلبان عبارت از آن آرمان دموکراسی بود که افراد مردم را از طبقات مختلف در مؤسسه‌ای واحد— مدارس متوسط جامع— گرد هم می‌آورد تا «افکار مشترک، آرمانهای مشترک و شیوه‌های فکر، احساس و عمل مشترک که لازمهٔ همکاری، همبستگی اجتماعی و انسجام اجتماعی بود» (۵۱) را به‌آنان بیاموزد. از آنجا که دانش‌آموزان به‌دسته‌های تحصیلی جداگانه تقسیم می‌شدند لازم بود وسایل دیگری درکار باشد تا احساس وحدت و برابری را در میان این گروهها ایجاد کند؛ بدین ترتیب دانش‌آموزان متعلق به‌طبقات اجتماعی‌مختلف از طریق فعالیتهای فوق‌برنامه مثل ورزش، باشگاههای اجتماعی و ادارهٔ امور مدرسه با یکدیگر حشرونشر پیدا می‌کردند.

ولی این برابری صرفاً صورت ظاهرکار بود و ارتباط چندانی با واقعیت موجود در مدارس و یا واقعیت ساخت اقتصادی و اجتماعی نداشت. اعضای گروههای اجتماعی مختلف همینکه **از مدرسه بیرون می‌رفتند از تجارب** مشترک خود نیز استفاده نمی‌کردند. وانگهی باوجود مهاجرت عظیم سیاهان ومکزیکیهای آمریکایی به‌مناطق شهری شمال‌وغرب پس‌از جنگ‌جهانی‌دوم، اختلافهای نژادی و قومی چنان شدت گرفت که غلبه برآن‌کار پرورش احساسی دروغین نسبت به‌وحدت در مدارس نبود.

نظام اصلاح شدهٔ مدارس در سالهای نخست سدهٔ‌بیستم در دههٔ ۱۹۶۰ سریعاً گرفتار مشکلاتی‌شد. بیست‌سال رشد اقتصادی سریع پس‌از جنگ تغییری در توزیع درآمدها نداده بود. آموزش‌وپرورش همچنان بنابر ملاحظات طبقاتی و نژادی توزیع می‌شد و این وضعیت بیش از پیش برای سیاهان، **چیکانوها، پورتوریکوییها** و سرخپوستان آمریکا که تعریف ترقیخواهان از «برابری فرصتها» آنها را در مرتبهٔ زیرین پلکان شغلی قرار می‌داد گران تمام می‌شد. آنها نظارت مرکزی توسط هیئتهای آموزشی انگلیسی جماعت را اسباب حقارت دانسته و در برخی از اجتماعات مبارزه برای نظارت هرمحل برمدارس خود— رواج دوبارهٔ جنبش دموکراسی محلی— آغاز شد. ولی در دههٔ ۱۹۶۰ بسیاری از سفیدپوستان طبقهٔ متوسط روبه بالا نیز دل‌خوشی از مدارس نداشتند: آنها مخالف ساخت اقتصادی موجود و انتقال این‌ساخت و ارزشهای آن از طریق‌مدرسه بودند. هم‌این پدران و مادران بودند که مصراً خواستار مدارس کودک مدار، مدارسی که بر

1. Spring

روابط میان اشخاص و نه بر پاداشهای خارجی تأکید می‌کرد، بودند.

> در چهارچوبی کلیتر، دو دسته مخالفت عمده با نظم اجتماعی‌موجود می‌بینیم. نخست آن‌دسته مطالباتی است که می‌خواهند مدارس هدفهای اظهارشده آنها را که عبارت است از تأمین فرصتهای آموزشی برابر (بخوان نتایج آموزشی برابر) برای تمام گروههای جامعه، فقیروغنی، سیاه‌وسفید، **چیکانو** و انگلیسی، برآورند. این هدف الزاماتی برای تأمین مالی، عدم تجانس محصلان و پیشنهادات آموزشی مدارس دربر دارد. ثانیاً، برمدارس فشار می‌آید که معطوف به‌ازدیاد داوطلب باشند نه متوجه مشاغل و حرف، کودک ـ مدار باشند و نه‌سالمند ـ مدار. این هدف‌دلالاتی برای چند و چون راههای گوناگونی که برای ارضای نیازمندیهای محصلان با استعدادها، شخصیتها، تواناییها و علائق فوق‌العاده متفاوت می‌توان در پیش گرفت دارد (۵۲).

اکثر سیاهان، **چیکانوها** و **پورتوریکوییها** و نیز برخی از سرخپوستان می‌خواهند که مدارس آنها را برای کار در ساخت‌اقتصادی کنونی **قابل استفاده‌**تر کنند؛ می‌خواهند که مدارس مقام آنها را در ساخت استعماری بالاتر برند. بخش عمدهٔ جنبش طرفداران نظارت محلی با مبارزه برای نتایج متساوی پس‌از تحصیلات منطبق است: گروههای اقلیت بدرستی عقیده دارند که سلطهٔ سفید‌پوستان انگلیسی‌تبار موجب ایجاد مدارسی شده است که فرزندان اقلیتها **نمی‌توانند** به‌خوبی فرزندان صاحبان قدرت از عهدهٔ آن برآیند؛ بنابراین لازمهٔ برخورداری از فرصت متساوی در آموزش برخورداری از حق نظارت است. معذلک «حق نظارت» واژه‌ای گمراه‌کننده و چندلایه‌ای است. مثلاً در مواردی که سیاهان اختیار هیئتهای آموزشی را در مدارس زاغه‌ها در دست گرفته‌اند، بازهم متوجه شده‌اند که نمی‌توانند در هیئتهای مقننه محلی که توزیع کنندهٔ کمکهای دولتی به‌آموزش‌وپرورش و تدوین کننده برنامه‌های درسی و سایر لوازم آموزشند اعمال قدرت کنند. ولی حتی اگر سیاهان می‌توانستند بودجهٔ برابر از دولت بگیرند، حتی اگر می‌توانستند برنامه‌های درسی را تغییر دهند، حتی اگر می‌توانستند با بدست‌گرفتن نظارت محلی به‌نتایج تحصیلی برابر دست یابند باز هم اختیار اقتصاد و شرایط لازم برای احراز مشاغل از دستشان بیرون بود. آنها از نظر تعریف نقشهای اجتماعی وابسته به‌جامعه‌ای باقی خواهند ماند که پیوسته آخرین پلهٔ نردبان خود را برایشان محفوظ نگهداشته است.

معذلک به‌چنگ آوردن دست کم نیمچه‌اختیاری نسبت بـه‌سرنوشت‌خویش برای مردمی که در سراسر تاریخ خود در این کشور سرکوب شده‌اند، اثرات روانی مهمی دارد. آموزش سیاسی و اجتماعی به‌دنبال اخذ اختیارات محلی‌ممکن است نقطهٔ غایی یک‌دورهٔ آزادیخواهی نباشد ولی بسته به‌آنکه نبض جنبش اختیارات محلی در دست کیست ممکن است سرآغاز چیزی بارها گسترده‌تر و ژرفتر باشد. جذب و تحلیل سیاهان و **چیکانوها** در دستگاه قدر مسلم موجب انحراف کامل از ایجاد هویت مستقل و استفاده از مدارس برای تغییر اجتماعی و رشد سیاسی واقعی اجتماع به‌نیازهای ساخت اقتصاد شرکتهای بزرگ خواهد شد. در این صورت، اقلیتهای محروم با موفقیت و به‌برکت وجود هیئتهای آموزشی «خودشان» در همان نقشهای اجتماعی نامطلوب خویش باقی خواهند ماند. بنابراین نتایج حاصل از واگذاری اختیار مدارس به‌اجتماعات محلی شدیداً موکول به‌وابستگی هر اجتماعی به‌تصمیماتی است که در حال حاضر خارج از اختیار آن اجتماع است.

از آنجا که هنوز هم اکثر فقرا باور می کنند که آموزش و پرورش بیشتر و بهتر می‌تواند آنها را از چنگال فقر هم از لحاظ فردی و هم به‌عنوان **یک‌طبقه** رهایی بخشد، نقش اصلاح‌طلبان آزادیخواه فراهـم‌آوردن وسایل تحرک بیشتر برای اقلیتهاست (که مبارزترین و بزرگترین خطر برای نظم جامعه بوده‌اند) **بی‌آنکه** حق نظارت بیشتری بر ساخت اقتصادی و اجتماعی به‌آنان محول کنند. اصلاح‌آوران دههٔ ۱۹۶۰ دوباره دست به‌دامان مدارس شدند تا از خطر ازهم‌پاشیدگی جدی نظم اجتماعی جلوگیری کنند. در این آخرین تلاش اصلاحی قرار براین شد که کودکان «محروم»، کودکان پروردهٔ خانه‌ها و خانواده‌هایی که آنان را بـرای آموزش و پرورش طبقهٔ متوسط و لذا برای مشاغل سطح تحصیلی کالج آماده نمی‌سازند، از [۱] تأمین هزینهٔ تحصیلی سرانه برابر با هزینهٔ تحصیلی سرانهٔ مدارس مخصوص کودکان طبقهٔ متوسط، و [۲] آموزش «جبران کننده»[1] یعنی آموزش‌های فوق‌العاده‌ای چون برنامهٔ **هد استارت**[2] و تعلیماتی باکیفیت بهتر ضمن تحصیلات عادی خود برخوردار شوند. هدف غایی این اصلاحات برابر ساختن **عملکرد (آزمون) تحصیلی** همهٔ **گروههایی** بود که به‌مدرسه می‌رفتند: شاگردانی که به‌طور متوسط با «استعدادهای» متفاوت به‌سال اول می‌آمدند سالهای دبیرستان را به‌طور متوسط با استعدادهای برابر پشت سر می‌گذاشتند. وظیفهٔ دولت و مدارس این خواهد بود که منابع را طوری تخصیص

1. Compensatory Education   2. Head Start

دهد که این هدف جبران کننده را تحقق بخشد.

ولی فرضیات اساسی آموزش و پرورش جبران کننده نیز همچون اعتقاد **هوراس‌مان** به‌فرصت برابر معایب زیانبخشی داشت:

۱. فرض می‌شود که وسایل مورد استفاده برای اندازه‌گیری ایجاد برابری —مثلاً نمرات آزمون خواندن، آزمون کلاسی، و آزمون ریاضی— جهت‌گیری طبقاتی نژادی و یا جنسی نداشته و در عین‌حال منعکس کنندهٔ ضوابط استخدامی کارفرما و یا معیارهای جامعه برای مقام و موقعیت فرد است. ولی در جامعه‌ای که تبعیض نژادی، جنسی و یا قومی را روا می‌دارد اگر این آزمونها همان گرایش متداول در بازار کار راداشته باشند بهتر می‌توانند موفقیت‌اقتصادی‌فرد را در آینده‌پیش‌بینی کنند. آزمون **استنفورد-بینهٔ ترمن** (تجدیدنظر سال ۱۹۶۰) بازتاب واقعیت ساخت طبقاتی نظام اقتصادی بود: کودکانی که بتوانند در پاسخ به‌سؤال «کدامیک زیباترند؟» روی کودک انگلوساکسون از نژاد شمال اروپا به‌عنوان پاسخ صحیح علامت بگذارند بیش از دیگران به‌ارزشهای جامعهٔ خود آگاهند (۵۳). اگر این آزمونها جهت‌گیری خاصی نداشته باشند و بازار کار مبتنی بر تبعیض باشد، احتمال کمتری می‌رود که نمرات این آزمونها با موفقیت اقتصادی همبستگی نشان دهند. ایجاد برابری از لحاظ نمرات آزمونها با وجود بازار کاری که مشتی قواعد متفاوت با مدرسه دارد اثری از لحاظ برابر ساختن نقشهای اجتماعی و اقتصادی نخواهد داشت. بدیهی است که تساوی مرد و زن از نظر نمرات‌آزمونها به‌معنای برخورداری زن از فرصت متساوی در اقتصاد و جامعه نیست. سیاهان و یا مکزیکیهای آمریکا نیز پس از اتمام تحصیلات خود و با داشتن نمراتی‌مساوی با نمرات سفیدپوستان الزاماً از دستمزد و یا شغل و مقامی برابر با آنان برخوردار نمی‌شوند.

۲. فرض می‌شود دست همهٔ فارغ‌التحصیلانی که نمرات آزمونی برابر دارند به‌یکسان در انتخاب آیندهٔ شغلی باز است. ممکن است تصور محصلان وابسته به‌طبقات اجتماعی و اقتصادی پائین و بالا از مشاغل «دلخواه» در پایان تحصیلات متوسطه و علیرغم نمرات آزمونی متساوی دو گروه بسیار متفاوت باشد. نمرات زنان در این آزمونها با نمرات مردان مساوی است ولی حق انتخاب شغلی آنان آشکارا متفاوت بوده است؛ تصور شخص از نقش اجتماعی که با منشأ اجتماعی، نژاد و جنس همبستگی دارد حتی در صورت برابری نمرات آزمونی نیز توسط مدارس تقویت می‌شود. از همین نقطهٔ نظر به‌تنهایی که نگاه کنیم، مدارس عمومی که توسط دولت و برای خدمت به‌هدفهای دولت ایجاد شدند نمی‌توانند در پایان دورهٔ معینی از تحصیلات امکانات زندگی گروههای اجتماعی، قومی،

نژادی یا جنسی را برابر سازند مگر آنکه جامعه خود مبتنی بر تساوی باشد. مدارس عمومی همانطور که تاکنون دیدیم بازتاب و تقویت کنندهٔ تعصبات و تصورات فرد از دنیای خارج‌اند نه خنثی کنندهٔ آن.

۳. فرض می‌شود که رابطهٔ میان معلم و شاگرد در مدرسه چنان است که بهبود «کیفیت کار» معلم عملکرد پائین شاگرد را جبران خواهد کرد. مدلهای آموزش و پرورش جبران کننده در آمریکا چنین فرض می کنند که این رابطه می‌تواند عملکرد گروههای مختلف شاگردان را یکدست کند. ولی اکثر معلمان از مدلهایی برای یادگیری استفاده می کنند که از شاگرد می‌خواهد در عین کسب دانش شناختی به‌شیوه‌های معینی **رفتار** کند. در نظام رشته‌بندی تحصیلی، کودکان وابسته به‌طبقهٔ پائین معمولاً پست‌ترین رشته‌ها را دنبال می کنند و لذا از آنها انتظار می‌رود که کمتر از فرزندان طبقات بالا که به‌رشته‌های برتر می‌روند بیاسوزند. معذلک، حتی در همین رشته‌ها نیز کودکان وابسته به‌طبقهٔ پائین بایستی به همان شیوهٔ کودکان وابسته به‌طبقات بالا (آنها ممکن است مجبور به‌رعایت انضباط بیشتری باشند) فراگیری کنند ولو آنکه فرهنگی متفاوت داشته باشند. محیط‌آموزش در کلاس درس معلم را وادار می کند با کودکانی که بهتر می‌تواند با آنها ارتباط برقرار کند به‌مراتب بهتر از کودکانی که باعث دردسرش می‌شوند رفتار کرده و خیلی بیشتر آنها را تشویق و ترغیب کند. حتی امروزه با وجود اینهمه شناختی که از اختلافهای فرهنگی داریم و با وجود حساسیت دم‌افزون ما نسبت به‌تکثر فرهنگی[1] باز هم مدارس شاگردان را از طبقات اجتماعی مختلف برای نقشهای اقتصادی و اجتماعی مختلف آماده می‌سازند. در مدارس متوسطهٔ طبقات پائین انضباط به‌مراتب سفت و سخت‌تر از مدارس طبقات بالا است و رابطهٔ پلکانی در تمام مدارس کودک را صرفاً چشم به‌دست پاداش و تنبیه معلم می گذارد.

دلیلی در دست نیست مبنی‌براینکه ازدیاد منابع پولی بابت هر محصل و یا معلم «خوب» برای شاگردان «محروم» عملکرد شادگران «محروم» و «مرفه» را برابر خواهد کرد. معذلک بیش از پیش نتایج حاصل از تحقیقات تجربی نشان می‌دهد که آموزش جبران کننده در قالب ساختهای کنونی جامعه و مدرسه نتایج تحصیل را ولو آنکه منابع تحصیلی بیشتری صرف فقرا شود تا ثروتمندان برابر **نخواهد** کرد(۵٤). این تصور که منابع بیشتری به کودکان نیازمند اختصاص داده شود تا کودکان بی‌نیاز، آشکارا فرضی بیش نیست چه اگر آموزش و پرورش

1. Cultural Pluralism

آمریکا همین راه را دنبال می‌کرد تصمیم دولت قاعدتاً باید به‌دنبال تغییری اساسی در نگرش آن نسبت به نابرابری اتخاذ می‌شد. این تصمیم احتمالاً متضمن تغییری در سازمان تولید نیز می‌بایستی باشد، چه بعید به‌نظر می‌رسد مدیران و صاحبان صنایع ثروتمند رضایت دهند آموزش عمومی به‌نحوی تنظیم شود که باب میل کودکان بی‌چیز باشد و نه مورد پسند نورچشمیهای خود (و طبقهٔ خودشان) مگر آنکه آموزش رسمی اهمیت خود را به‌عنوان اختصاص‌دهندهٔ نقشهای اجتماعی و اقتصادی از دست داده باشد. در واقع تجدید سازمان آموزش به‌نفع فقرا به‌معنای آن است که صاحبان برترین مراتب اقتصادی قدرت سیاسی خویش اعم از قدرت مستقیم و قدرت ضمنی طبقهٔ خود بر ارزشها و هنجارهای جامعهٔ آمریکا را از دست بدهند.

اصلاح‌آوران همواره به‌دست‌چین افراد برمبنای شایستگی آنها معتقد بودند چه عقیده داشتند که نابرابری اقتصادی و اجتماعی را می‌توان از طریق تحرک فردی کاهش داد. آنها استدلال می‌کردند که با ازدیاد هر چه بیشتر باسوادان — هرنوع سوادی که مردم را برای احراز کار و پیشه‌ای کمک کند — توزیع درآمد برابرتر خواهد شد. این نکته که افزایش میانگین سطح تحصیلی و سایر خدمات اجتماعی جانشینی برای تغییر اجتماعی مستقیم جهت توزیع دوباره است زیربنای لیبرالیسم آمریکا را تشکیل می‌دهد(۵۵). اصلاح‌طلبان لیبرال سرسپردهٔ این عقیده‌اند که توزیع مجدد و مؤثر درآمد، ثروت و قدرت در یک جامعه بدون مقابله با توزیع و مالکیت ثروت و یا سازمان تولید ممکن است.

در حال‌حاضر مخالفت با موضع لیبرال‌ها در حال گسترش است. توزیع درآمد در آمریکا از سال ۱۹۴۴ تاکنون علیرغم افزایش سریع حد متوسط تحصیلات نیروی کار و کاهش چشمگیر اختلاف سالهای تحصیلی تغییر فاحشی نکرده است(۵۶).

کولکو[1] عقیده دارد که نابرابری درآمدها از سال ۱۹۱۰ کاهش چندانی نداشته است(۵۷). **چیس‌ویک**[2] و **مین‌سر**[3] نشان می‌دهند که کاهش نابرابری درآمدها بین سالهای ۱۹۳۹ و ۱۹۶۵ حاصل کاهش عظیم پراکندگی هفته‌های بیکاری نیروی کار بود که عمدتاً طی پنج سال بین ۱۹۳۵ و ۱۹۴۴ روی داد. علاوه‌براین پیش‌بینی می‌کنند که حتی با وجود اشتغال کامل و با فرض اینکه مناسبات ساختی برآوردشده برای سالهای ۱۹۴۹ تا ۱۹۶۹ همچنان به‌قوت خود باقی باشد توزیع درآمد تغییر بارزی بین سالهای ۱۹۶۵ و ۱۹۸۵ نخواهد

1. Kolko 2. Chiswick 3. Mincer

کرد (۵۸).

معهذا می‌توان چنین استدلال کرد که هرچند توزیع درآمد تغییری‌نمی کند ولی افراد پردرآمد و کم‌درآمد از نسلی به‌نسل دیگر تغییر می کنند. چون رابطهٔ زیادی میان تعداد سالهای تحصیل یک فرد و درآمد او (به‌ویژه در گروههای سنی جوانتر) وجود دارد، به‌راحتی می‌توان وارسی کرد که چگونه میزان تحصیلات فرزندان پدران کم‌سواد نسبت به‌میانگین سواد جمعیت بزرگسال تغییر یافته است. جدول ۱۲ نشان می‌دهد که مردان **سفیدپوستی** که پدرانشان کمتر از هشت کلاس دیده‌اند از اوایل دههٔ ۱۹۲۰ موقعیتشان نسبت به‌حد متوسط سواد بهتر نشده است (۵۹).

جدول ۱۲

آمریکا: تعداد مطلق و نسبی سالهای تحصیل مردان سفیدپوست، بر حسب سن و میزان تحصیلات پدر، مارس ۱۹۶۲ تعداد سالهای تحصیل پدر

سن پسر	کمتر از ۸ سال	۸–۱۱	۱۲	۱–۳	کالج ۴ سال و بیشتر	میانگین کل
۲۰–۲۴	۱۰/۶	۱۱/۸	۱۲/۸	۱۳/۴	۱۴/۱	۱۳/۳
	(۰/۷۸)	(۰/۸۹)	(۰/۹۶)	(۱/۰۱)	(۱/۰۶)	
۲۵–۳۴	۱۰/۸	۱۲/۱	۱۳/۰	۱۴/۳	۱۵/۳	۱۲/۱
	(۰/۸۹)	(۱/۰۰)	(۱/۰۷)	(۱/۱۸)	(۱/۲۶)	
۳۵–۴۴	۱۰/۶	۱۱/۶	۱۳/۰	۱۴/۰	۱۵/۱	۱۱/۵
	(۰/۹۲)	(۱/۰۱)	(۱/۱۳)	(۱/۲۲)	(۱/۳۱)	
۴۵–۵۴	۹/۹	۱۱/۶	۱۲/۴	۱۳/۰	۱۴/۲	۱۰/۸
	(۰/۹۲)	(۱/۰۷)	(۱/۱۵)	(۱/۲۰)	(۱/۳۱)	
۵۵–۶۴	۹/۱	۱۰/۴	۱۱/۸	۱۱/۹	۱۳/۶	۱۰/۰
	(۰/۹۱)	(۱/۰۴)	(۱/۱۸)	(۱/۱۹)	(۱/۳۶)	

مآخذ:

Bureau of the Census, *Current*, *Population Reports*, Series P-20, no. 132, September 1964, table 4.

حتی درصورتی که از گروه سنی ۲۴-۲۰ ساله نیز که بسیاری از آنها تحصیلات دورهٔ کالج را به‌پایان نرسانده‌اند صرفنظر کنیم و حتی درصورتی که تصدیق کنیم میانگین سالهای تحصیل کودکانی که پدران کم‌سوادی داشته‌اند تا حدودی یکطرفه است معلوم می‌شود که دو گروه کم سوادتر وضعشان نسبت به‌میانگین سالهای تحصیل خیلی بهتر نشده است. توزیع سالهای تحصیل به سرور زمان بهتر شده است ولی فرزندان پدران باسواد کمتر از تحصیلات‌دبیرستانی همچنان در وضعیت شغلی نامساعدی قرار دارند.

جدول ۱۳ نشان می‌دهد که بالاترین درصد افزایش کسانی که بین نیمهٔ دههٔ ۱۹۲۰ و نیمهٔ دههٔ ۱۹۵۰ به کالج رفته بودند از خانواده‌هایی بودند که پدرشان نیز کالج دیده بود گواینکه این گروه به‌مراتب کوچکتر از گروهی است که پدرانشان کالج ندیده بودند. اگرچه از افراد کالج دیده در دههٔ ۱۹۲۰ نسبت یکسانی نیز از پدرانی بودند که تحصیلات متوسطه را تمام کرده و یا چند سالی به کالج رفته بودند، در دههٔ ۱۹۵۰، پسرانی که پدرانشان تحصیلات متوسطه را به‌پایان رسانده بودند ۳۰ درصد احتمال کالج رفتنشان کمتر از کسانی بود که پدرانشان چند سالی به کالج رفته ولی تحصیلات خود را به‌آخر نرسانده بودند. از آنجا که دست کم چند سالی تحصیلات کالج در دههٔ ۱۹۵۰ در زمان خود لازمهٔ پشت میزنشینی بود این افزایش احتمال دسترسی به کالج بین کسانی که میزان سوادشان درحد تحصیلات متوسطه یا کمتر بود و آنها که پدرانشان چند سالی تحصیلات حد کالج دیده بودند بیانگر نوع تقسیم‌بندی طبقاتی است که هنوز هم شاخص نظام مدارس عمومی است. همچنین، این جداول فقط مربوط به‌مردان **سفیدپوست** است یعنی درصد بزرگی از گروههای کم‌درآمد آمریکا در این جداول نیست. مثلاً در سال ۱۹۶۲ فقط ۱۳/۹ درصد از مردان غیر سفیدپوست ۲۵ تا ۳۴ ساله یک سال کالج یا بیشتر دیده بودند درحالی که این نسبت برای مردان سفیدپوست ۳۲/۳ درصد بود (۶۰).

از جناح دیگری هم به‌مدارس حمله می‌شود و آن جناح گروههای پردرآمد سفیدپوست است. احساس ازخودبیگانگی این گروهها از بابت وجود فرصت و امکانات نبوده بلکه از جهت **معنای آن** است. در نظر این بخش از اصحاب تنعم، آزاد شدن به‌معنای طرد روحیهٔ اشتغال، رد وسایل و ابزار موفقیت و رد این مفهوم است که افزایش پیچیدگی جامعه و فنی شدن آن به‌معنای ترقی است. «مدارس آزاد» حاصل این «آزادیخواهی» سفیدپوستان است. آزمایش اشکال جدید آموزش و پرورش برای پدران و مادران مرفه چندان گران تمام نمی‌شود؛ پدران و مادران و فرزندان در یک محیط یادگیری خارج از مدرسه همواره

می‌توانند نظر خود را تغییر داده و به‌شیوه‌های قدیمی سوفق هم باشند. اگرچه تحقیق درستی در این‌باره که کودکان پس از ترک مدارس آزاد چه می‌کنند انجام نشده است، ولی نتیجهٔ مطلوب آن است که تمایل انتخاب به‌زندگی و نه مرگ در آنان تقویت شود (۶۱). این حق انتخاب در نحوهٔ کار و زندگی فرد به‌ویژه در روابطی که با اطرافیان خود دارد و نیز نوع کالاها و خدماتی که تولید و مصرف می‌کند و در شیوهٔ تولید آنها تجلی می‌کند.

جدول ۱۳

آمریکا: احتمال مطلق تحصیل در کالج برای مردان سفیدپوست برحسب سن و میزان تحصیلات پدر، مارس ۱۹۶۲

سن پسر	کمتر از ۸ سال	۱۱ـ۸ سال	۱۲ سال	۳ـ۱ سال کالج	۴ سال کالج و بیشتر	میانگین کل
۳۴-۲۵	۰/۱۷۴	۰/۲۸۲	۰/۴۴۵	۰/۷۲۴	۰/۸۹۶	۰/۳۲۳
۴۴-۳۵	۰/۱۶۴	۰/۲۲۵	۰/۴۵۷	۰/۶۱۸	۰/۸۱۰	۰/۲۶۲
۵۴-۴۵	۰/۱۳۰	۰/۱۹۵	۰/۳۳۶	۰/۵۲۴	۰/۷۳۲	۰/۲۰۴
۶۴-۵۵	۰/۰۹۱	۰/۱۵۰	۰/۳۲۹	۰/۳۵۱	۰/۶۰۲	۰/۱۵۷

مأخذ: جدول ۱۲

معذلک مثل مورد حق نظارت اهالی، اثر کامل آموزش آزاد را به‌صورت اشکال آزمایشی و بدیع آن ممکن است هیچ‌گاه به‌درستی تشخیص نداد. متخصصان حرفه‌ای آموزش‌وپرورش در جوار بنیادها و صنایع عناصر ترکیب‌کنندهٔ سبک مدرسهٔ آزاد (کلاسهای درسی کودک‌مدار) با مدارس عمومی‌اند. علاقهٔ **سیلبرمن**[1] به کلاسهای آزاد انگلیسی و «تجربهٔ آزمایشی» کلاسهای کودک‌مدار داکوتای شمالی به‌عنوان راه‌حل مشکلات آموزشی ما جهتی را که متخصصان حرفه‌ای آموزش برای دردست نگهداشتن اختیار مدارس در پیش گرفته‌اند نشان می‌دهد (۶۲). تردیدی نیست که کودکان می‌توانند از مدارس نوع داکوتای شمالی با معلمان هوشیار و حال‌وهوای نشاط‌انگیزترش خیلی استفاده کنند. ولی نتیجهٔ غایی همان آزمونهای تحصیلی مبتنی بر رقابت و تحلیل

1. Silberman

در سازمانهای اقتصادی بیگانگی بخش سرمایه‌داری خواهد بود—سازمانهایی که نیازهایشان تا حدودی سفت‌وسختی گذشته را ندارند ولی همچنان کارگری را لازم دارند که در مقابل پاداشهای بیرونی عکس‌العمل نشان داده و قوانین و مقررات ضمنی را رعایت کند.

... وقتی موضوع چنان داغ می‌شود که دیگر می‌توان تاب شنیدن نظر مردم را داشت که می‌گویند یا ما این نظام را کنار می‌گذاریم و یا آن را از بیخ وبن تغییر می‌دهیم، **بنیاد کارنگی از جیمز کونَنت**[1] (۱۹۶٤) حمایت می‌کند که درواقع می‌گفت این نظام اساساً بی‌عیب‌ونقص است ولی بعد همان حرف مخالفان را تحویل داد تا تغییرات محدودی را پیشنهاد کند. با این وجود، **کونَنت** وقتی دربارهٔ انفجار اجتماعی در زاغه‌ها صحبت می‌کرد فکر و ذکرش بقای همین نظام بود. تا دههٔ ۱۹۷۰ که اکثر پیش‌بینیهای نیروی انسانی صریحاً سازاد کارگر را برای دههٔ بعد خاطرنشان کردند، موضوع گفتگوی اصلاحات آموزشی از تعلیم‌وتربیت دانشمندان و مهندسین به کلاسهای آزاد تغییر جهت داد. همچنین می‌شد پیشنهاد منتقدین را شنید که می‌گفتند نظام را اگر نخواهیم واژگون کنیم باید اساساً تغییر دهیم و بار دیگر **بنیاد کارنگی** از یک بررسی **سیلبرمن** جانبداری می‌کرد که درواقع می‌گفت این نظام در اصل صحیح و سالم ولی محتاج بعضی اصلاحات است (٦۳).

در خاتمهٔ این فصل بجاست بگوییم که مشکلات کنونی آموزش‌وپرورش آمریکا مثل گذشته، بیانگر یک بیقراری به‌مراتب عمیقتر در نظم اقتصادی و اجتماعی، و خصوصاً روابط مبتنی بر سلسله‌مراتب در تولید و مصرف است که حاصل صنعتی شدن به‌مقیاس بزرگ و مبتنی بر سرمایه‌داری است. در گذشته، اصلاح‌آوران آموزشی که بسیاری از آنان آرمانگرا بودند و حسن‌نیت هم داشتند، نظام آموزشی را بر تودهٔ کارگران شهری تحمیل کردند که کمک به‌حفظ نظم اجتماعی کرده و درعین‌حال ساخت طبقاتی غیرعادلانه‌ای را ابقا می‌کرد. در دههٔ ۱۹۷۰، متخصصان حرفه‌ای آموزش‌وپرورش همچنان می‌کوشند عین این نظام آموزشی را دوباره زنده کنند چه اینان نیز همچنان معتقد به‌ساخت اقتصادی و اجتماعی موجود و به‌نظر شرکتهای سرمایه‌داری دربارهٔ آیندهٔ آمریکا هستند.

---

1. James Conant

یادداشتها

1. Michael Katz, *Class, Bureaucracy, and Schools* (New York: Praeger, 1971), p.9.
2. Samuel Bawles, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", in *Schooling in a Corporate Society*, ed. Martin Carnoy (New York: David Mckcay, 1972).
3. Michael Katz, the Irony of Early *School Reform* (Boston: Beacon Press, 1970), pp.93 - 112.

۴. همانجا، ص ۵۰-۴۸.

۵. برای آگاهی از تحلیلی دربارهٔ آموزش و پرورش سیاهان در ایالات جنوب پس از جنگ داخلی نگاه کنید به فصل ۶ کتاب.

۶. کتاب ذکرشده از کتز در پانوشت ۳.

۷. کتاب ذکرشده از کتز در پانوشت ۱، ص ۲۰-۱۹.

۸. همانجا، ص ۳۰.

۹. همانجا، ص ۳۳.

۱۰. کتاب ذکرشده از کتز در پانوشت ۳، ص ۴۷.

۱۱. این رابطه نیز معکوس درآمد. **هوراس‌مان** برای گذراندن لوایحی قانونی به‌حمایت از احداث راه‌آهن اعمال نفوذ کرد (همانجا، ص ۳۵).

۱۲. همانجا، ص ۵۰-۴۹.

۱۳. همانجا، ص ۸۵.

۱۴. می‌توان نظری **شومپیتروار** نسبت به‌شکست مدرسه درحل بحران اجتماعی شهرها داشت: شاید موانع موجود ازقبل، یعنی پیش‌از ظهور صنایع بزرگ در شهرها را، بتوان مقصر دانست. برمبنای این تحلیل بود که اصلاح‌آوران کوشیدند شهرهای جدیدی چون **لارنس در ماساچوست** بسازند که مشکلات شهرهای صنعتی اروپا را نداشته باشد. وجود شبکه‌ای منظم از مدارس بخشی از این رؤیا بود. معذلك حتی بهترین مدارس ممکن هم «نتوانستند راحتی، هماهنگی اجتماعی و اخلاقیات را حفظ و حراست کنند» (نقل‌از کتاب ذکرشده از **کتز**، پانوشت ۳، ص ۹۷). شهر **لارنس** گرفتار

همان نوسانات اقتصادی رایج در سایر شهرهای صنعتی شد و این نوسانات همان بی‌بندوباری اخلاقی و فقر و فاقهٔ سایر نقاط را دامن‌زد. اصلاح‌آوران نمی‌توانستند برواقعیات خشن تکامل سرمایه‌داری چیره شوند؛ آنها فقط می‌توانستند رشد اقتصادی ناموزونی را تشویق و ترویج کنند.

۱۵. **ویلیام وایتینگ** (William B.Whiting) از صاحبان صنایع **ماساچوست** بود. این نقل‌قول از وی در ص ۸۸ مأخذ پیش‌گفته آمده است.

۱۶. همانجا، ص ۱۳۲.

۱۷. همانجا، ص ۱۳۹.

۱۸. همانجا، ص ۵۸.

۱۹. همانجا، ص ۵۳. این استدلال اصلاح‌طلبان علیه آکادمیها بود که قدرت انحصاری برآموزش متوسطه داشتند.

۲۰. کتاب ذکرشده از کتز در پانوشت ۱، ص ۳۷.

۲۱. همانجا، ص ۳۹.

22. David Tyack, "Centralization of Control in City Schools at the Turn of the Century", in the *Organizational Society*, ed. Jerry Israel (Chicago: Quadrangle Books, 1971).

۲۳. برای آگاهی از تفسیر تازه‌ای دربارهٔ دوران ترقیخواهی در سیاست‌آمریکا نگاه کنیدبه:

Gabriel Kolko, *The Triumph of Conservatism* (Glencoe, Ill.: Free Press, 1963).

۲۴. نگاه کنیدبه کتاب ذکرشده از کتز در پانوشت ۱، ص۹-۱۰۸.

۲۵. همانجا، ص ۱۰۹.

۲۶. همانجا، ض ۱۱۶.

۲۷. «همینقدر جالب، به‌ویژه پس‌از سال ۱۹۰۰، تغییرات حاصل در محتوای واقعی‌خود دروس بود. اثرات گرایش، به‌بازرگانی وصنعت در سراسر مواد درسی ظاهرشد. مثلا محاسبات بازرگانی و مدیریت بازرگانی وصنعت در دروس ریاضی سخت مورد توجه واقع شد.» نگاه کنیدبه:

R. freeman Butts and Lawrence Cremin, *A History of Education in American Culture* (New York: Henry Holt, 1953), p.441.

28. David Cohen and Marvin Lazerson, "Education and the Corporate Order", *Socialist Revolution*, no. 8 (March/April 1972): 47_72.

۲۹. همانجا، ص ۵۱.

30. Stephen Michelson, "The political Economy of Public School Finance", in *Schooling in a Corporate Society*, ed. Martin Carnoy (New York: David Mckay, 1972).

۳۱. مدیر مدرسهٔ **بوستون** (۱۹۰۸). نقل‌قول‌از وی درمأخذ پیش‌گفته،ص۶۹.

۳۲. همانجا، ص ۶۸.

۳۳. نظیر کنونی سنجش موفقیت تحصیلی درکشورهای غیرصنعتی بایستی روشن باشد. نگاه‌کنیدبه:

Philip Coombs, *The World Educational Crisis* (New York: Oxford University Press, 1968).

۳۴. «شرح کلاسیك مدارس متوسطهٔ جامع در **اصول اساسی آموزش متوسطه** (Cardinal Principles of Secondary Education) آمده است که در سال ۱۹۱۸ توسط کمیتهٔ ویژهٔ انجمن ملی آموزش‌و پرورش منتشرشد... این گزارش پیشنهاد می‌کرد که «رشته‌بندی آموزش باید به‌معنای وسیع این کلمه حرفه‌ای باشد... مثل دروس کشاورزی، دفترداری بازرگانی و صنعت، صنعتی، هنرهای زیبا و خانه‌داری.» این گزارش‌از فکر ایجاد دوره اول متوسطه حمایت می‌کرد ولی وظایف خود را به کاوش درباره مشاغل مختلف و راهنمایی دانش‌آموز پیش‌از انتخاب شغل محدود می‌کرد. این محدودیت به‌معنای آن بود که تعیین رشتهٔ تحصیلی شاگردان به‌صورت منظم و متشکل در دورهٔ اول متوسطه انجام نشده بلکه موکول به‌دوره دوم آن خواهد شد. دوره اول به‌عنوان دورهٔ آشنایی با مشاغل خوانده می‌شد و دوره دوم به‌عنوان دورهٔ‌کارآموزی... در مدرسهٔ متوسطهٔ جامع نیز تخصص و وحدت یا به‌قول‌کمیتهٔ مزبور عناصر دوگانهٔ دموکراسی منظور شده بود... دروس تخصصی و رشته‌ای مدارس برای تعلیم انجام وظایفی که بدرد جامعه می‌خورد درنظرگرفته شده بودند... وحدت آن بخش از آرمان دموکراسی بودکه افراد مردم را به‌گرد هم آورده و آنان را از «افکار مشترك، آرمانهای مشترك و شیوه‌های فکر، احساس و عمل مشترك که لازمهٔ همکاری، همبستگی اجتماعی و انسجام اجتماعی بود»

برخوردار می‌ساخت.» نقل از:

Joel Spring, "Education and the Corporate State", *Socialist Revolution*, no. 8 [March/ April 1972]: 84_85.

۳۵. کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۸، ص ۵۵-۴۵.

36. Clarence Karier, "Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State" (University of Illinois, 1972), p. 25. Mimeographed.

37. Heber Hinds Ryan and Philipine Crecelius, *Ability Grouping in the Junior High School* (New York: Har Court Brace, 1927), quoted in Paul Lauter and Florence Hawe, "How the School System I.S. Rigged for Failure", *New York Review of Books*, 18 June 1970, p.16.

38. Hobson V. Hansen, Civil Action, no. 82_66. *Federal Supplement*, V.269.

۳۹. مأخذ پیش گفته درپانوشت ۳۶، ص ۲۶. این خلاصه‌ای است که نویسنده از تصمیم دادگاه می‌دهد.

۴۰. نقل‌قول از کرمین (Cremin) درکتاب پیش گفته از **مایکل‌سون** (پانوشت ۳۰)، ص ۱۵۰.

۴۱. ص ۵۲، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۸.

۴۲. همانجا، ص ۵۴.

۴۳. ص ۷۶ کتاب پیش گفته درپانوشت ۳۴.

44. Samuel Bowles and Herbert Gintis, "I.Q. in the U. S. Class Structure", *Social Policy*, January / February 1973.

۴۵. ص ۱۴-۱۳، کتاب پیش گفته درپانوشت ۳۰.

۴۶. همانجا، ص ۱۶.

۴۷. ص ۵۹، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۸.

۴۸. همانجا، ص ۶۰. همچنین نگاه کنید به:

John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1961).

۴۹. ص ۶۱، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۸.

50. Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*

(Chicago: University of Chicago Press, 1962); G. S. Counts, *The Social Composition of Boards of Education*, *Schools and Society in Chicago* (Chicago: University of Chicgao Press, 1927).

۵۱. ص ۸۵، کتاب پیش گفته درپانوشت ۳۴.

52. Henry M. Levin, *An Economic Analysis of Education Vouchers* (Papers in the Economic and Politics of Education, Stanford University School of Education, 1972). Mimeographed.

۵۳. این مثال از آخرین متن اصلاح شدهٔ آزمون هوش استنفورد ـ بینه (۱۹۶۰) گرفته شده که در کتاب پیش گفته درپانوشت ۳۶، ص ۱۸ آمده است.

54. Martin Carnoy, "Is Compensatory Education Possible?" in *Schooling in a Corporate Society*, ed. Martin Carnoy (New York: David Mckay, 1972); Christopher Jencks, *Inequality* (New York: Basic Books, 1972).

۵۵. سیمون کوزنتس این استدلال را به این فرض تعمیم داد که توسعهٔ سرمایه‌داری زایندهٔ گرایش به توزیع برابرتر درآمدهاست. برای آگاهی از استدلال وی و دیگر نظریات مربوط به توزیع درآمد نگاه کنید به:

Martin Bron fen brenner, *Income Distribution Theory* (Chicago: Aldine, 1971), pp. 67-75.

۵۶. در سال ۱۹۳۹، میانگین تحصیلی نیروی کار ۸/۸ سال و در سال ۱۹۶۵ این رقم ۱۱/۱۶ سال بود. متغیر (واریانس) ایـن ارقام از ۳/۷ به ۳/۴ تنزل کرد.

57. Gabriel Kolko, *Wealth and Power in America* (New York: Praegar, 1965), p.13.

58. Barry Chiswick and Jacob Mincer, "Time Series Changes in Personal Income Inequality in the United States", *Journal of Political Economy* 80, no. 3, Pt. 2 (May/June 1972): S 56.

۵۹. این میانگین سالهای تحصیل پسران از جدولی که احتمال گذراندن سطوح مختلف تحصیلی را با فرض میزان تحصیلات پدر نشان مـی‌دهد گرفته شده است. نگارنده میانگین گروه کمتراز هشت سال تحصیل را شش سال گرفته است

که متمایل به‌پائین یعنی میانگین سالهای تحصیل گروههای سنی جوانتر نسبت به‌گروههای سنی بالاتر است چه این گروه سنی غیرمحدود ازیک‌سو احتمالاً تعداد بیشتری از پسران مدرسه ندیده را در دههٔ ۱۹۲۰ دربر داشت تا در دههٔ ۱۹۵۰. بنابراین معمولاً تمایل ما براین است که‌متوسط‌سالهای تحصیل گروههای سنی پائینتر پسران رابه‌ویژه پسرانی‌که میزان‌تحصیلات پدرانشان کمتراز هشت سال و یا هشت‌تا یازده سال می‌باشدکمتراز متوسط سالهای تحصیل گروههای سنی بالاتر نشان دهیم.

60. Bureau of the Censos.

۶۱. برای آگاهی از بحثی پیرامون حق انتخاب مرگ یا زندگی نگاه‌کنیدبه:
Erich Fromm, *The Revolution of Hope* (New York: Harper & Row, 1970).

62. Charles Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York: Random House, 1970), pp.284_97.

۶۳. ص ۳۳ ازکتاب پیش‌گفته در پانوشت ۳۶.

فصل ششم: آموزش و پرورش در خدمت استعمار داخلی

آموزش و پرورش سیاهان در آمریکا، ۱۸۶۵-۱۹۳۰

این کل جامعهٔ آمریکاست که سیاه را طرد و قربانی کرده و حسن‌نیتی که شمالیها عنوان می‌کنند فقط لوث مطلب است و بس ... **آمریکایی سیاه را کل جامعهٔ آمریکا سرکوب می‌کند.**

آلبر ممی

در فصل پنجم دیدیم چگونه سرمایه‌داران و متخصصان آموزش و پرورش مدارس دولتی و نظارت متمرکز بر آن را عمدتاً برای حفظ ثبات اجتماعی در شرایط متزلزل موجود در شهرکهای روبه‌توسعهٔ آمریکایی بر طبقهٔ کارگر (مهاجر) سفیدپوست ایالات صنعتی شمال تحمیل کردند. اگرچه گسترش مدارس اثرات مثبتی داشت —به‌عنوان مثال احیاناً موجب افزایش بازده اقتصادی شده است— ولی فرزندان طبقهٔ کارگر در سطوح مشخص (پائین) ساخت اجتماعی جذب و ادغام شدند. آموزش اختصاصی، توزیع نابرابر تولیدات صنعتی را برحق وانمود کرد. به‌این ترتیب، استعمار طبقهٔ کارگر سفیدپوست از طریق مدارس فرایند تعیین ساخت پلکانی و تسلط بر آن بود تا حداکثر منافع اقتصادی را به‌جیب طبقهٔ حاکم سرمایه‌دار ریخت. نظام آموزش رسمی چنین ساختی را حقانی جلوه می‌داد.

ولی سایر گروههای آمریکایی نیز مستقیماً استعمار می‌شدند و وضعیت آنها شباهت فوق‌العاده نزدیکی با رابطهٔ «سنتی» استعمارگر- استعمارزدهٔ ملتی مغلوب داشت (۱). سرخپوستان بومی آمریکا، آمریکاییهای اسپانیولی‌تبار و آمریکاییهای آفریقایی‌نژاد مثل مزرعه‌داران انگلیسی مناطق ساحلی شرق و حتی بیش از آنها سابقهٔ سکونت در آمریکا داشتند. دو گروه نخست، خصوصاً سرخپوستان دعاوی **ارضی** داشتند و خاک یکی از مهمترین منابع تولید ثروت پیش از سرمایه‌داری و سرمایه‌داری در آمریکا بود. در سراسر دورهٔ توسعهٔ ارضی، ساکنان اروپایی

سرخپوست را با نسبت دادن توحش به‌او تحقیر می‌کردند و غرض این بود که حق او را به‌خاك خود نامشروع نشان دهند. سرخپوست که حکم یک وحشی و یک نیمچه آدم را داشت نمی‌توانست حقی بیشتر از یک حیوان در شکارگاههای عریض و طویل داشته باشد. اگر در برابر سفید پوست قد علم می‌کرد ردش را می‌گرفتند تا اسیرش کرده و یا روانهٔ آن دنیایش کنند. بنابراین شیوهٔ تفکر و برخورد سفیدپوستان به سرخپوستان عمدتاً زادهٔ میل او به تصرف زمین بیشتر و بهره‌برداری از این زمینها در فرایند تولید سرمایه‌داری بود.

نسبت سیاه با کارش مثل نسبت سرخپوست به‌زمینش بود. در دوران پیش از سرمایه‌داری، آفریقاییها را به‌جبر و زور به‌آمریکا می‌آوردند تا به‌عنوان کارگر برده در مزارع شکر، پنبه و توتون کار کنند و اگرچه فلسفهٔ سرمایه‌داری مشخصاً بر ضد برده‌داری داد سخن می‌داد، این شیوه تا دورهٔ سرمایه‌داری نیز در آمریکا دنبال شد (مزارع جنوبی جزء وابستهٔ نظام سرمایه‌داری بودند). سفیدپوست، سیاه را نیز چون سرخپوست تحقیر می‌کرد تا به‌این وسیله استثمار خالص خود از مایملکش را که در این مورد نیروی کار سیاهان بود توجیه کنند. درست همانطور که اگر سرخپوست حاکمیت سفید را بر خاك خود می‌پذیرفت از حداقل لوازم معیشت برخوردار می‌شد، سیاه نیز در صورت انقیاد کامل نسبت به‌سفید زیر سایهٔ «محبت» پدرنوازانه‌اش قرار می‌گرفت.

اگر چه ارزشهای «انساندوستانهٔ» سرمایه‌داری مآلاً بر موضوع برده‌داری فائق آمد ولی با گسترش سرمایه‌داری نحوهٔ رفتار با سرخپوستان، با سیاهان و با سایر گروههای غیرسفیدپوست بهتر نشد. نیاز به‌زمین بیشتر افزایش یافت و موجب دردسرهای بیشتری برای سرخپوستان شد. سیاهان از بردگی درآمده و تبدیل به‌رعیت خوش‌نشین و این‌بار به‌جای تعلق به‌زمینداران مایملک بازرگانان شدند. حتی پس از آزادی نیز حقوق سیاسی آنها زودگذر و حقوق اقتصادیشان فوق‌العاده محدود بود. بالاخره، با پایان مهاجرت اروپاییان، به‌آنها اجازه دادند که نیاز به‌وجود طبقه‌ای از کارگران یدی را در بخشهای صنعت و خدمات پر کنند. ولی این «بالا»رفتن از نردبان اقتصادی نیز سراسر توأم با مرارت بود و حاصل کار این‌بار زاغه‌نشینی در شهرها به‌صورتی همیشه مجزا، فقیر و از لحاظ سیاسی فاقد قدرت بود.

ضرورت اقتصادی که موجب می‌شد سفیدپوستان سرخپوست را وحشی و سیاه را قادر به‌انجام کارهای یدی ساده بدانند و بس، حدود آموزش لازم برای هر یک از دو گروه را تعیین می‌کرد. اگر سرخپوستان وحشی بودند باید مسیحی می‌شدند، لازم بود که اخلاقیات انسان سفیدپوست را یاد بگیرند. اگر سیاه کارگر

یدی بود پس باید مختصری مهارت لازم برای انجام کارهای غیرماهر را به‌او آموخت. به‌این ترتیب، نیازهای سرمایه‌دار بود که نقش مردم را در آمریکای صنعتی تعیین می‌کرد. سرخپوستان مانعی بر سر راه خطوط آهن (و پیش از آن بر سر راه ایجاد مزارع بزرگ) بودند پس لازم بود که از آنها یک دشمن ساخته شود. به‌وجود سیاهان نیز به‌عنوان کارگر کشاورزی و بعدها به‌عنوان کارگر شهری غیرماهر احتیاج بود. این کارکردها که پس از جنگ داخلی عمدتاً توسط کارخانه‌داران سفیدپوست ایالات شمالی تعریف و تعیین می‌شد سرخپوست و سیاهپوست را در پائینترین رده‌های سلسله مراتب اقتصادی و انسانی تثبیت کرد.

در این فصل ما وضعیت سیاهان را پس از رهایی از بردگی و نقش آموزش و پرورش را در چنین وضعیتی بررسی خواهیم کرد. مثل سایر فصلهای این کتاب ما عمدتاً به‌تغییرات نقش اقتصادی استعمارزده و اثر آن بر آموزش و پرورشی که سیاهان دیدند یا ندیدند خواهیم پرداخت.

آموزش سیاهان آمریکا پس از جنگ داخلی بستگی به‌فایدهٔ اجتماعی و اقتصادی داشت که گمان می‌رفت آموزش و پرورش برای طبقه‌ای سفیدپوست که ساختهای سیاسی و اقتصادی جنوب در چنگشان بود داشته باشد. زمانی که این قدرت به‌دست بشردوستان «بنیادگرا»ی ایالات شمالی افتاد، سیاهان آموزشی دیدند که هدف از آن رهایی آنها از قید یک جامعهٔ برده‌دار و آوردن آنان به‌یک جامعهٔ مدرن صنعتی و «شایسته‌سالار» بود و دیگر نژاد عامل تعیین نقش اجتماعی سیاه نبود. معذلک حتی پیش از آنکه دورهٔ کوتاه بازسازی جنوب به‌سر رسد، کارکرد اقتصادی جدید سیاه به‌عنوان کشاورز خوش‌نشین در شرف تکوین بود. زمانی که اختیار سیاسی این اقتصاد دوباره به دست صاحبان مزارع بزرگ افتاد، هم آموزش و پرورش سیاهان و هم آموزش و پرورش سفیدپوستان دچار وقفه شد: آموزش و پرورش را دیگر بلائی دست‌وپاگیر در نظامی می‌دانستند که کارگر به‌زمین جوش خورده بود. با انتقال قدرت در ایالات جنوبی به کشاورزان مستقل سفیدپوست، وضع سیاهان در مبارزهٔ بعدی سفیدپوستان بر سر بودجهٔ آموزش و پرورش بدتر هم شد. در آخرین مراحل این مبارزه که بیش از هفتاد سال پیش درگرفت، صاحبان صنایع متوجه شدند که سیاه کارگری ثابت‌قدم و دست‌آموز برای صنعت است و او را بهتر از سفیدپوست می‌توان استثمار کرد و حتی می‌توان از وجود او برای استثمار کارگران سفیدپوست سود جست. در این نقش تازه، سیاهان را برای انجام کارهای اصولاً یدی و کارهای یدی ماهر تعلیم می‌دادند.

فقط در نخستین مرحلهٔ این دوره—بازسازی— سیاهان در واقع می‌توانستند دربارهٔ نوع آموزش و پرورش خود و یا نوع کارکردی که می‌خواستند برای برنامه‌ریزی آموزش و پرورش خود برعهده گیرند اظهارنظر کنند. همینکه سرمایه‌داران شمال ادارهٔ امور جنوب را به عنوان بخشی از مصالحهٔ بزرگی که **راترفورد هیز**[1] را در سال ۱۸۷۷ به‌ریاست جمهوری رساند به‌مزرعه‌داران جنوب بازگرداندند، سیاهان به تدریج به وضعیتی بازگشتند که فقط از نظر قانون با بردگی تفاوت داشت. سیاهانی که به‌عنوان نماینده و سخنگو مورد قبول طبقات حاکم سفیدپوست بودند درست به‌این علت بود که به‌میل آنها سخن می‌گفتند و به‌عنوان رهبران سیاهپوست تن به‌انجام طرحهایی می‌دادند که انقیاد سیاه را نسبت به‌سفید برحق جلوه می‌داد.

نتیجه می‌گیریم که نقش محول به‌سیاهان پس از جنگ داخلی وابسته و سرمایه‌داران شمالی و همچنین صاحبان مزارع بزرگ جنوب بود. اگرچه سرمایه‌داری شمال با رفتار انسانی با سیاهان ملازمت داشت — و باید هم چنین فرض کرد که عنصری بشردوستانه در تلاشهای دوران بازسازی و حوالی آغاز سده وجود داشت — ولی اعتقاد به‌انسانیت همواره فسرع بر نیازهای اقتصادی سرمایه‌داران بود. این نیاز اقتصادی نخست در اطراف بهره‌برداری از منابع جنوب و بعدها در اطراف بهره‌برداری از بازارهای جنوب و استفاده از نیروی کارآن ازجمله سیاهان به‌منظور پائین نگهداشتن دستمزدها در شمال دور می‌زد. لذا راه‌حلهایی راکه شمالیها برای مشکل سیاهان در جنوب ارائه می‌دادند مشروط به ضروریات سرمایه‌داری شمال بود. لیبرالهای ایالات شمالی به‌جای آنکه سیاهان را از قید ستم سفیدها رها کنند سرانجام شرایط چنین سرکوبی را از بردگی در روستاها به‌بردگی در شهرها تغییر دادند.

وضع اقتصادی سیاهان در آمریکا

پیش از سال ۱۸۶۰، اکثر سیاهان درجنوب زندگی می‌کردند و برده بودند(۲). چون برده‌داری عمدتاً نهادی روستایی بود، سیاهان وابسته به کشاورزی صنعتی در منطقه‌ای بودند که بسته به‌مصنوعات انگلیس و ایالات شمالی بود.

زندگی شهری آشکارا دشمن بردگی از آب درآمد. این نوع زندگی

1. Rutherford Hayes

اقتدار ارباب را به‌تدریج فرونشاند، از سلطهٔ او کاست و خط‌فاصل صریح بین آزادی و بندگی را درهم ریخت. برده‌داری سریعاً طی چهل سال آخر موجودیت خود هم از لحاظ نیروی حیات و هم از لحاظ شمارهٔ بردگان در تمام شهرها رو به‌سقوط گذاشت. با وجودی که بردگان ۲۰ درصد یا بیشتر از ده شهر بزرگ برده‌دار در سال ۱۸۲۰ تشکیل می‌دادند در سال ۱۸۶۰ به‌کمتر از ۱۰ درصد رسیدند. تا آن سال بردگان این شهرها کمتر از ۲۰ درصد کل جمعیت بردگان را تشکیل می‌دادند (۳).

بدین‌ترتیب آزادی بردگان نیروی عظیمی از کارگران **روستایی** ایجاد کرد که تقریباً کل تجربهٔ آنها در کشاورزی خلاصه می‌شد. جنگ داخلی جنوب را از لحاظ اقتصادی به ویرانی کشاند. **دفتر بردگان آزاد شده**[1] که توسط دولت برای بهبود وضع اقتصادی و سیاسی سیاهان در دورهٔ **بازسازی** به‌وجود آمد نخست ایجاد یک نظام استخدامی مبتنی بر دستمزد را در دستور فوری گذاشت تا جایگزین بردگی شود. ولی این نظام محکوم به‌فنا بود چون بخش عظیمی از سرمایهٔ پیش از جنگ صاحبان مزارع بزرگ صرف بردگان می‌شد، پس از آزادی زمین روی دستش ماند بی‌آنکه بتواند سرمایهٔ جاری برای پرداخت مقرریها را پس از رسیدن محصول درآورد. با تصویب دفتر، سرمایهٔ محصولاتی چون پنبه از طریق تسهیم در محصول تأمین می‌شد: کارگر با زمیندار توافق می‌کرد که طی سال محصولی را عمل بیاورد و مزد او از فروش محصول پرداخت شود. چون بردگان آزادشده و کارگران فقیر سفید پوست که به‌این کار می‌پرداختند چیزی از آن خود نداشتند لذا مالک ملزم بود که وسایل کار، خوراک و پوشاک کارگر را برای گذران او و خانواده‌اش تا پیش از فروش محصول تأمین کند. ولی صاحب مزرعه هم که سرمایه‌ای در بساط نداشت مجبور بود برای تهیهٔ مواد لازم برای کارگرش دست به‌دامان تاجر شود. این نظام منجر به‌استثمار بی‌اندازهٔ کارگر می‌شد چه مجبور بود دو یا سه‌برابر قیمت بازار برای این کالاها بپردازد و غالباً حتی در سالهای رونق محصول نیز چیزی در دستش نمی‌ماند (٤). وانگهی، توسعهٔ این نظام تغییر اجتماعی فوق‌العاده‌ای در زندگی سیاهان به‌وجود آورد چه واحدهای خانوادگی را از مساکن دسته‌جمعی اطراف کشتزار بزرگ به‌اتاقکهای تک‌افتادهٔ واقع در قطعات زمین مجزا از هم منتقل کرد (۵).

لذا وضع اقتصادی سیاهان براثر جنگ تغییر چندانی نکرد. سیاه دیگر

1. Freedmen's Bureau

برده نبود ولی نظام اجاره‌داری زمین یعنی نظامی که در آن کار می‌کردند تغییر محسوسی نکرد. حالا اکثر بردگان آزاد به‌عنوان کارگران خوش‌نشین درمزارع بزرگ کار می‌کردند و از طریق استثمار بازرگانان وابسته به‌خاک بودند. این نظام استثماری از بازرگانان محلی تا نظام بانکداری که نرخ بهرهٔ آن بیشتر از ایالات شمالی بود دربر می‌گرفت. بانکهای ایالات جنوبی نیز به‌سهم خود بر سرمایهٔ ایالات‌شمالی نظارت داشتند (٦).

> علیرغم تصور غلط بسیاری از مردم، جنگ داخلی را طبقهٔ حاکم ایالات شمالی به‌راه نینداخت تا بردگان را آزاد کند. این جنگ به‌خاطر مقابله با بلندپروازیهای حکومتگران برده‌دار جنوب که خواستار گریز از آنچه اساساً یک رابطهٔ استعماری با سرمایهٔ شمالیها بود درگرفت. الغای بردگی از نتایج فرعی این مبارزه بود نه هدف آن و سرمایه‌داری شمال علیرغم دوران نوسازی، هیچگونه خیالی برای آزادساختن سیاهان به‌معنای واقعی نداشت. این سرمایه با استقرار سلطهٔ خود برصاحبان مزارع جنوب خوشحال بود که آنها را در مقام استثمارگران سیاهان ابقا و خود به‌سهم خود آنان را استثمار کند (٧).

بنابراین پیش از جنگ جهانی اول، سیاهان آمریکا عمدتاً دهقانان جنوب را تشکیل می‌دادند که برروی زمینی که از آن‌خودشان نبود کار می‌کردند، از زندگی جمعی خاص مزارع بزرگ جدا شده و همچنان آخرین حلقه‌های زنجیر اقتصادی که آن‌سرش به‌سرمایه‌داران ایالات شمالی‌ختم می‌شد به‌حساب‌می‌آمدند.

سیاهان ،بتدریج شروع به‌ایفای نقشی مستقیم در بخش صنعت کردند. طی جنبش تشکل کارگران، از وجود سیاهان برای درهم شکستن اعتصابها و به عنوان یک منبع نیروی کار ارزان برای کاهش‌دستمزد سفیدپوستان استفاده‌می‌شد. اتحادیه‌های کارگری شمال در صنایعی‌چون زغال‌سنگ و فولاد که شعبه‌هایی در جنوب داشت نمی‌توانستند مادام که شعبه‌های جنوب قادربه‌تأمین‌مایحتاج ملی بودند نظرخود درخصوص افزایش دستمزدها را تحمیل کنند. مثلاً صنعت **آلاباما** سیاهان را به‌کارگرفت تا اتحادیه‌های سفیدپوستان را تضعیف کند و دستمزدها را پائین نگهدارد حال آنکه کارگر سیاهپوست علی‌القاعده درکاری اجیر می‌شد که نیازی به‌مهارت نداشت و باب‌میل کارگر سفیدپوست نبود.

> **نتیجهٔ بارز حضور کارگران سیاهپوست‌در اینجا این است که‌جماعتی کارگر سفیدپوست باهوش و منظم دراختیار داریم که جز**

> در این صورت قابل تصور نبود. سیاهان بیرمینگام به‌کارهایی در صنعت گماشته می‌شوند که درسایر شهرهای بزرگ صنعتی توسط طبقهٔ پائینی از سفیدپوستان انجام می‌شود. سیاهان اینجا راضی و خوشنودند حال آنکه سفیدپوستان پائین‌مرتبهٔ سایر شهرها ناراضی و سرکشند(۸).

ولی اگرچه ۴۰ درصد جمعیت بیرمینگام را در سال ۱۹۰۰ سیاهان تشکیل می‌دادند و اگرچه شمارهٔ چشمگیری از سیاهان در حوالی سال ۱۸۸۰ از جنوب بیرون‌رفتند، سرشماری کشور نشان داد که دراواخر سال ۱۹۱۰، ۸۰ درصد جمعیت سیاهان همچنان در ایالات عضو اتحادیهٔ سابق و ۹۰ درصد آنان در مناطق روستایی زندگی می‌کردند (۹). این الگو طی جنگ جهانی اول که کمبود کارگر در ایالات شمالی به‌علت ایجاد وقفه در مهاجرت براثر جنگ سرمایه‌داران شمالی‌را وادار به‌استفاده از منابع کار ارزان داخلی کرد شدیداً تغییر پذیرفت.

طی سدهٔ نوزدهم، نیاز به‌وجود کارگران که زادهٔ گسترش شتابان اقتصاد بود با امواج پیاپی مهاجران برطرف شد. جنگ جهانی اول این نظام را خاتمه داد. طی جنگ، مهاجرت اروپائیان به‌سختی کاهش یافت و نیاز به‌کارگر به‌موازات درخواست متفقین از صنایع آمریکا درمورد تأمین نیازمندیهای آنها و بازارهای پیش از جنگشان افزایش یافت. در همین اثناء ماشینی کردن کشاورزی و روشهای عمقی‌تر کشت و زرع نیاز به‌افزایش کارگر کشاورزی و بازده کشاورزی بیشتر را تقلیل داد. لذا براثر جنگ تمام شرایط لازم برای مهاجرت داخلی انبوه فراهم شد.

> ایالات متحد آمریکا که همواره متکی بر مهاجرت خارجیان بود، حالا دفعتاً، همانطورکه معمولاً روال چنین اوضاعی است، کشف کرد که می‌تواند با استفاده از مازاد نیروی انسانی‌خود در روستاها مایحتاج خود را برطرف کند همان‌طورکه اروپا از آغاز انقلاب صنعتی به‌این‌سو کرده بود (۱۰).

این موضوع به‌معنای شهرنشینی سیاهان در آمریکا بود. بین سالهای ۱۹۱۰و ۱۹۶۰، سیاهان از صورت یک طبقهٔ دهقان روستایی در جنوب به‌بخش بزرگی از طبقهٔ کارگر شهری شمال و جنوب تبدیل شدند(نگاه کنید به‌جدول ۱۴). ورود سیاهان به‌کارخانه‌های شمال طی جنگ جهانی اول به‌محض افزایش

بیکاری پس‌از جنگ موجب بروز اختلاف با کارگران سفیدپوست شد. سیاهان اتحادیهٔ کارگری نداشته و از وجودشان همچنان به‌عنوان مخرب اعتصابهای کارگری استفاده می‌شد. کارگران سفیدپوست بدرستی می‌دیدند که سیاهان‌به‌ویژه در مشاغل غیرماهر رقیب آنها هستند.سیاهان درسراسر دورهٔ مهاجرت پست‌ترین مشاغل غیرماهر کارگران شهری را داشتند. البته انتقال از روستا به‌شهر سطح زندگی سیاهان را بالا برد ولی منزلت شغلی و درآمد سیاه **شهرنشین** نسبت به سفیدپوستان شهرنشین به‌استثنای سالهای جنگ‌جهانی دوم بهتر نشد. بجاست یادآور شویم که بیکاری سیاهان نسبت به‌بیکاری سفیدپوستان از ۱۱۲ درصد درسال ۱۹٤۰ به‌۲۲۵ درصد در اوایل دههٔ ۱۹٦۰ رسید(۱۱).

جدول ۱۴

مهاجرت سیاهان از یازده ایالت اتحادیهٔ سابق به ایالات شمالی و غربی ۱۸۷۰-۱۹۶۰ (به هزار نفر)

دهه	شمارهٔ افراد
۱۸۷۰	٤۷
۱۸۸۰	٥۹
۱۸۹۰	۲٤۲
۱۹۰۰	۲۱٦
۱۹۱۰	٤۸۰
۱۹۲۰	۷٦۹
۱۹۳۰	۳۸۱
۱۹٤۰	۱،۲٦۰
۱۹٥۰	۱،۲۷۰

مآخذ:

Paul Baron and Paul Sweezy, *Monopoly Capital* (New York: Monthly Review, 1966), p. 257.

قدرت سیاسی، نژادپرستی و وضع سیاهان

از بسیاری جهات، مؤثرترین «آموزشی» که‌سیاهان این کشور دیده‌اند به‌کلی خارج از مدارس و کلاً مغایر با لفاظیهای دموکراتیک

خط اصلی یعنی مؤسسات آموزشی سفیدپوستان صورت گرفته است. این به‌اصطلاح وسیله‌بسیار مؤثر برای اجتماعی کردن کاری جز سلب قدرت آنان نداشته است. در بسیاری از موارد، این به‌معنای عبور از گل‌ولای جاده‌هایی که اتوبوسهای زردرنگ کودکان‌سفید‌پوست را به‌مدرسه می‌برده است، به‌معنای آموختن قواعد مغلق آداب معاشرت نژادی که تخلف از آنها احتمالاً مجازات مرگ داشت به‌معنای کسب دانش و مهارتهای غیرلازم در بازار کار که راه ترقی را برافراد تیره‌پوست می‌بست، به‌معنای زندگی در نظامی از قوانین و قواعدی که در آن هیچ سیاهی حق حرف‌زدن ندارد بوده است(۱۲).

مادام که موقعیت سیاهان به‌علت بردگی تثبیت شده بود، نیازی‌به تفکیک نژادی نبود. بردگی خود جای سیاه را در جامعه و انقیاد و استثمار او را توسط سفید تعیین‌می‌کرد. این حقیقت که سیاهان را نخستین‌بار به‌عنوان برده به‌آمریکا وارد کردند(که این خود بخشی از امپریالیسم تجاری نژادسفیدمسیحی برتری‌طلب بود) روابط سفیدوسیاه را تا زمان حاضر پی‌ریخت. اگرچه همانطورکه در فصل سوم دیدیم دوره‌ای در روابط میان اروپاییان و آفریقاییان در سدهٔ نوزدهم وجود داشت که دراین دوره برتری نژادسفید تحت تأثیر آرمانهای‌مبلغان مسیحی و سرمایه‌داران‌رویه کاستی گذاشت،ولی وجود انبوه سیاهانی که در داخل آمریکا در وضعیتی زیردست به‌سر می‌برند ظاهراً دال‌برتحکیم فرهنگ نژادپرستانهٔ جان سختی است.

در ایالات جنوب، سه‌گروه عمده باهم سروکار داشتند: [۱] سیاهان که اکثراً بردگان روستایی بودند و در مزارع اراضی کم‌ارتفاع زندگی می‌کردند و عمدتاً سروکارشان با سفیدپوستان ثروتمند بود؛ [۲] صاحبان مزارع بزرگ که بر ثروت جامعهٔ کشاورزی (برده، زمین، خط‌آهن) و کارکردهای محدود حکومتهای ایالتی نظارت داشتند و [۳] سفیدپوستان‌اراضی مرتفع یا سفیدپوستان فقیر که خرده کشاورز بودند.

خصومت طبقاتی آشکاری میان سفیدپوستان فقیر و صاحبان مزارع وجود داشت: کشاورزان خرده‌پا و مستقل، از ثروت و قدرت برده‌داران اراضی کم‌ارتفاع نفرت داشتند و برده‌داران سفیدپوستان اراضی مرتفع را بی‌تمدن می‌دانستند. این خصومت چنان عمیق بود که سفیدپوستان اراضی مرتفع عموماً درکنوانسیونهای ایالتی سال ۱۸۶۱ برعلیه تجزیه‌طلبی رأی دادند و بسیاری از آنها به‌دفاع از

دولت فدرال در جنگ داخلی وارد کارزار شدند (۱۳). درعین‌حال، سفیدپوستان فقیر و سیاهان نیز از یکدیگر نفرت داشتند: سفیدها پائین بودن قیمت پنبهٔ اراضی کم‌ارتفاع را تقصیر سیاهان و از این‌رو بردگان (سیاهان) را رقیب اقتصادی خود در بازار کار کشاورزی می‌دانستند. سیاهان نیز به‌سهم خود تحت تأثیر رابطهٔ خود به‌عنوان برده با صاحبان مزارع از سفیدپوستان بی‌چیز بیزار بودند. درنظر سیاه استعمارزده، صاحبان مزارع عالیترین شکل یک جامعهٔ سفیدپوست بود ولی همین صاحبان مزارع و بالطبع بردگان، فقرای سفید را «آشغالهای سفید» می‌خواندند.

با این حال، طی دوران بازسازی، سیاهان و فقرای سفیدپوست دست به دست هم دادند تا حزب جمهوریخواه (یا سرمایه‌شمالیها) را در جنوب برمسند قدرت نشانند و مدتها به‌عنوان گروههای بینابینی که وجودشان برای هر دو حزب به‌منظور تصدی مقامهای ایالتی و محلی وزنه‌ای به‌شمار می‌رفت از سیاستی واقعی برخوردار بودند. این مقامها درخدمت استفادهٔ این یا آن گروه از صاحبان منافع درخطوط آهن بودند. برخی از این صاحبان منافع دست اتحاد به‌دموکراتها دادند و دیگران به‌جمهوریخواهان. تمام انتخابات ایالتی شباهت سخت نزدیکی به هم داشتند (۱۴) و فقط همینکه حق رأی سیاهان به‌میان می‌آمد دموکراتها و جمهوریخواهان اختلاف‌نظر پیدا می‌کردند؛ درغیر این‌صورت برنامه های اقتصادی ایندو اساساً یکی بود. سفیدپوستان فقیر نخست به‌جمهوریخواهان جلب شدند چه به‌آنان وعدهٔ زمین مجانی داده شده بود ولی چون جمهوریخواهان به‌قول خود وفا نکردند آنها نیز آمادهٔ شرکت در مبارزات انتخاباتی دموکراتها شدند.

در اوایل دههٔ ۱۸۷۰، پس از تصویب پانزدهمین اصلاحیه (توسط جمهوریخواهان) که به‌سیاهان حق رأی می‌داد، دموکراتها که زیرنفوذ صاحبان مزارع بزرگ بودند با استفاده از احساسات سفت‌وسخت سفیدپوستان فقیر نسبت به‌سیاهان دست به‌دامان آنها شدند.

> حزب جمهوریخواه...از انبوهی از سیاهان و از تودهٔ عظیمی از سفیدپوستان بی‌چیز مناطق غربی و یا کوهستانی تشکیل شده است. ولی این خرده‌کشاورزان سفیدپوست از سیاهان که چیزی هم درباره‌شان نمی‌دانند متنفرند و فکر برابری‌اجتماعی با آنها دیوانه‌شان می‌کند. سیاستمداران دموکرات نیز طبیعتاً از ترس آنها دراین خصوص سوءاستفاده‌ها کردند و آن را بهترین سندی می‌دانستند که توسط آن دسته از رهبران جمهوریخواه شمال که مصراً خواستار

این اقدام [برابری مدنی] بودند در اختیارشان گذاشته شده بود.
[لایحه قانونی حقوق مدنی](۱۵).

لذا طبقهٔ مسلط پیش از جنگ ظرف ده سال جنگی که پایگاه اقتصادی آنان را زیرورو کرد دوباره در جنوب به قدرت رسید. تصدی قدرت توسط این طبقه به ضرب استفاده از تعصبات پیش از جنگ و لذا تقویت این تعصبات و منحرف ساختن خصومتهای طبقاتی میان سفیدپوستان فقیر و صاحبان مزارع نسبت به سیاهان بود. با تصرف مجدد قدرت توسط صاحبان مزارع بزرگ دسته هایی از سرمایه داران شمالی با آنها کنار آمدند و حزب جمهوریخواه سقوط کرد. مصالحه دههٔ ۱۸۷۰ — عقب نشینی قوای دولت مرکزی و افتادن ادارهٔ امور ایالات جنوبی به دست اشراف قدیمی — «تصدیق ضمنی این موضوع بود که تجدید پایگاه استعماری جنوب مورد قبول هردو جناح واقع شده بود به این ترتیب که متنفذان جنوب سیاهان را استثمار کرده و در ازای برخورداری از چنین مزیتی به سرمایه داران شمالی باج می دادند»(۱۶).

همینکه متنفذان منطقهٔ کمربند سیاه[1] به قدرت رسیدند قوانین اساسی جدیدی برای ایالات گذراندند که تعیین نماینده براساس کل جمعیت را هم برای سفیدپوستان و هم برای سیاهان مقرر می داشت. این صاحبان قدرت با زیرنظرگرفتن رأی سیاهان از شکست نامزدهایی که نمایندهٔ مناطق سفیدپوست نشین فقیر بودند مطمئن می شدند گواینکه در بسیاری از ایالات جنوبی چون **آلاباما** قدرت اقتصادی تدریجاً به «بخشهای سفیدپوست نشین» منتقل شد(۱۷).

اگرچه سیاهان از حق رأی محروم نبودند ولی رأی آنها زیر نفوذ برده داران سابق بود. علیرغم دوران بازسازی که نیروهای دولت مرکزی و **دفتر بردگان آزاد شده** به نفع سیاهان کار می کردند ولی طی دوران پس از بازسازی، سیاهان ناخواسته درجهت حفظ و تداوم قدرت محافظه کاران کار می کردند.

آموزش وپرورش بزودی موضوع بحث مهمی درکشاکش بین سفیدپوستان شد. محافظه کاران با مالیاتهای محلی مخالف بودند چه این گونه مالیات موجب کاهش نظارت بر عواید دولت می شد. ولی بدون مالیاتهای محلی، سفیدپوستان بی چیز نمی توانستند سطح آموزش را در شهرستانهای سفیدپوست نشین بالا برند؛ قوانین ایالتی (و لذا بودجهٔ ایالتی) زیرنظر محافظه کاران بود. نارضایتی حاصل از بحران اقتصاد ارضی منجر به ایجاد شکاف در آراء سفیدپوستان در آستانهٔ دههٔ

1. black belt

۱۸۸۰ شد و تا پایان این دهه سفیدپوستان ناراضی جنوب دریک جنبش‌عمومی کارگران و کشاورزان برعلیه سرمایه‌داری بزرگ به‌سردم گرایان شمالی پیوستند. اگرچه این یک‌جنبش‌سفید بودولی کنوانسیون **اتحاد کشاورزان و کارگران**[1] در سنت‌لوئیزدرسال ۱۸۸۹ **به‌سختی‌ازحقوق** سیاسی‌و اقتصادی سیاهان دفاع کرد(۱۸).

محافظه‌کاران جنبش سردم‌گرایی را با دو اقدام از میان بردند: نخست اینکه با فرستادن آراء عظیم شهرستانهای واقع درکمربند سیاه انتخابات را همچنان به‌انحصار خود درآورده و با این کار پیروزی نامزدهای مردم‌گرایان جنوب را دشوار سی‌ساختند. ثانیاً محافظه‌کاران که با خطر ازدست‌رفتن سلطهٔ **کمربند سیاه** روبرو بودند«سوضوع برتری نژادی را علم‌کرده و گفتند برنامهٔ **حزب مردم** به‌شیوه‌ای که‌در **سنت‌لوئیز** تدریس‌شده است «برضد برتری‌سفید‌پوستان» است»(۱۹).این جنبش،

> به‌عنوان یک جنبش بنیادگرای خرده‌کشاورزان سفیدپوست‌شکست خورد دقیقاً به‌همان دلیلی که بنیادگرایان ارضی که طی دوران **بازسازی** با سیاهان همکاری سی‌کردند شکست خورده بودند: عدم توانایی نسبت به اولویت‌دادن به‌سوضوع اقتصاد درقبال سوضوع نژاد(۲۰).

به‌این ترتیب، جنبش سردم‌گرایی درجنوب نخست سیاستی نژادی درپیش گرفت که با اصول برابری‌طلبی آن منطبق بود ولی این سیاست و بعداً خود جنبش سردم‌گرایی در جنوب زیرفشار تاکتیکهای برتری نژاد سفید به‌کلی درهم پاشید. بسیاری از سردم‌گرایان نوسید سیاهان را بهانهٔ شکست خود قرار دادند.

> آنها که به‌نوسیدی از یک دشمن قویتر به‌دشمنی ضعیفتر روی‌آورده بودند به‌خود قبولاندند که سیاه باعث‌وبانی شکست آنها بود و نه یک قربانی. این حالت به‌جای آنکه نژادپرستی را مهارکند سلسله‌جنبانش شد(۲۱).

این انگیزش سنجر به‌سحرومیت سیاهان از حق رأی در ایالات عضو اتحادیهٔ سابق و اجرای قانون تفکیک نژادی یا قوانین **جیم کرا**[2] درسراسرایالات جنوبی شد. بین سالهای ۱۸۹۰ و ۱۹۰۱، کنوانسیونهایی برای قانون اساسی در

1. Farmer and Labor Alliance
2. Jim Crow

ایالات جنوبی تشکیل شد تا سیاهان را از حق رأی محروم کنند: مالیات بر رأی‌دهنده، شرط سواد و بندهای موسوم به«پدربزرگ» که هرکه پدر یا پدر بزرگش در سال ۱۸۶۷ حق رأی داشت می‌توانست رأی بدهد همه برای جلوگیری از رأی دادن سیاهان بود. محروم ساختن سیاهان از حق رأی،

> بعضاً به‌عنوان تضمین این نکته بود که درآینده هیچ یک از دوجناح سفیدپوست نتوانند صلح و آرامش سفیدپوستان را با جلب دوبارهٔ حمایت سیاهان برعلیه دیگری برهم زنند. این محرومیت ازجهتی نیز درقالب یک اقدام اصلاحی ترقی‌خواهانه عرضه شد که وسیلهٔ مطمئنی برای پاکسازی انتخابات از فسادی بود که آن را بدنام ساخته بود (۲۲).

ولی گذراندن چنین قانونی در سطح ایالات بدون جلب رضایت شمالیها ممکن نبود. این حقیقت که دیوانعالی کشور نقض حقوق مدنی سیاهان را در چندین مورد طی سالهای ۱۸۷۳ و دههٔ ۱۸۹۰ تأیید کرده بود نشانهٔ آن بود که آزادیخواهان شمال هیچگونه تفوقی بر جنوبیها ندارند. عامل مهمتری که تأثیر چندان مستقیمی هم در وضعیت جنوب نداشت جو داروینیسم اجتماعی[1] بود که موجب شکوفایی جنبش ترقیخواهی و امپریالیسم آمریکا در پایان سده بود. نژادپرستی، استعمار کوبا و فیلیپین را توجیه می کرد و جنوبیها که می دیدند شمال مصرآ خواستار به‌راه‌انداختن جنگی استعماری علیه مردم فیلیپین در پوشش برتری نژادسفید است ملتفت شدند که شمال نمی‌تواند آنقدرها پاپی رفتار جنوبیها با سیاهان‌شود (۲۳). حقیقت آنستکه حتی احتیاجی به هیچیک از این دلیل‌تراشیها هم نبود چه سرمایه‌داران شمالی از آزادیخواه گرفته تا محافظه کار درسراسر دورهٔ محروم‌سازی سیاهان از حق رأی از سفیدپوستان جنوب استمالت کرده بودند تا حمایت آنان را از اقداماتی که موجب تحکیم سلطهٔ شرکتهای بزرگ بر اقتصاد و پایان‌دادن به‌جنبش مردم‌گرایی می‌شد جلب کنند. منافع سرمایه‌داری شمال درمبارزه علیه مردم‌گرایی منجر به همکاری با محافظه‌کاران جنوب شد حتی زمانی که تاکتیکهای جنوبیها (برتری نژادسفید) احتمالاً باب‌طبع شمالیها نبود.

با همهٔ اینها، خاستگاه **جیم کرا** شمال‌بود. تا سال ۱۸۳۰ برده‌داری عملاً در شمال ملغی شد و سیاهان آزادشده در شمال مزایای آشکاری‌نسبت به‌بردگان جنوب داشتند. ولی سیاهان شمال منظماً درتمام وسایل نقلیه، در تئاترها و

1. Social Darvinism

سالنهای سخنرانی، در کلیساها و غالباً در مدارس، زندانها، بیمارستانها وگورستانها از سفیدپوستان جدا می‌شدند. فقط ۶ درصد سیاهان پنج ایالت‌شمال یعنی **ماساچوست، نیوهمپشایر، ورمانت، مین** و **رودآیلند** تا ۱۸۶۰ حق رأی یافتند (۲۴). پیش از جنگ داخلی، آبراهام‌لینکلن شخصاً در سال ۱۸۵۸ به‌روشنی اظهار داشت که «من هرگز موافق ایجاد برابری اجتماعی و سیاسی برای سفیدپوستان و سیاهان به‌هیچ عنوانی نبوده و نیستم...من هرگز موافق رأی‌دادن یا حق قضاوت‌داشتن سیاهان و یا تصدی مقامات بالا توسط آنان، و موافق وصلت آنها با سفیدپوستان نبوده و نیستم و این را هم باید اضافه کنم که اختلافی جسمانی میان نژادسیاه و سفید است که تا ابد مانع همزیستی این دو نژاد درلوای برابری اجتماعی و سیاسی است» (۲۵).

ایالات جنوبی قوانین **جیم کرا** را تا پایان سده نوزدهم نپذیرفتند و از آن پس نیز معمولاً پس از محروم ساختن سیاهان از حق رأی بدان تن دادند. این قوانین به‌نظر ضد و نقیض می‌رسد به‌این‌معنا که پیش از سی‌سال بین الغای بردگی و تصویب چنین قوانینی ،نظارت اجتماعی بر کارگران سیاهپوست به‌شیوهٔ مزارعه وسایر اشکال‌بیگاری محول شد. شواهدی هست که نشان می‌دهد در دورهٔ پس از بازسازی درجنوب سیاه‌وسفید باوجود خصومت نژادی، مثله‌کردن و سایر اشکال ظلم و خشونت علیه سیاهان نسبتاً به‌آزادی آمیزش می‌کردند (۲۶). ولی قوانین **جیم کرا** در جنوب نیز مثل شمال پیش از هرچیز برای‌شهرها وضع شد. لذا قوانین تبعیض‌نژادی تا پیش از شروع سده به‌جنوب راه نیافت چه تا این زمان ایالات جنوبی هنوز آنقدرها شهرنشین و صنعتی نشده بودند. قوانین **جیم کرا** زادهٔ شرایط کار صنعتی و شرایط زندگی در شهرها بود؛ این قوانین‌دنبالهٔ طبیعی برتری نژاد سفید در اوضاع و احوال تنگ و محدود زندگی شهری صنعتی بود. تبعیض رسمی نیز برای پائین‌نگهداشتن مزدها در کارخانه‌ها ضرورت داشت. در بالا گفتیم که کارگران سفیدپوست با قرارگرفتن کارگران سیاه درشرایطی که به‌برتری نژاد سفید اهمیت می‌داد موقع برتری پیدا کردند و سربراه شدند. **جیم کرا** در خدمت چنین کارکردی بود. مثلاً در **کارولینای جنوبی**، کارگران نساجی متعلق به‌نژادهای مختلف «ازکارکردن در یک اتاق، یا استفاده ازیک در ورودی، یک باجه، یک درخروجی، یک راهرو، یک راه‌پله، یک پنجره درآن واحد یا استفاده از یک دستشویی، یک منبع‌آب آشامیدنی، یک زباله‌دان، یک فنجان، یک تنگ آب و یا یک لیوان آب اکیداً منع» (۲۷) شده بودند. تبعیض نژادی چندسالی پس‌ازشهرها در روستاها متداول شد(۲۸).

قوانین **جیم کرا** موقعیتی ثابت و تابع برای سیاهان درجامعه تعیین‌نمی‌کرد

ولی می‌کوشید آنها را به‌طور مداوم به‌مراتب پائین سوق دهد یا آنها را بیش‌از پیش به‌موازات به‌وجودآمدن امکانات اشتغال و پرداخت دستمزد در صنعت و آمدن سیاهان به‌شهرکها و شهرها استعمار کند. جنوبیها روشهای منقادکردن سیاهان را اقتباس کردند چه ساختهای اقتصادی شمال تدریجاً به‌جنوب نیز راه پیداکرد. از هم گسیختگی زندگی صنعتی در شهرها مستلزم برقراری نظارت اجتماعی بود که در قالب یک جامعهٔ نژادپرست به‌صورت تبعیض نژادی افراطی ظاهر شد. آزادیخواهان شمال این اقدامات را تحمل و حتی تشویق کردند چه رابطهٔ خود را با طبقهٔ حاکم جنوب مهمتر از وضع سیاهان می‌دیدند. همین رابطه بود که نقش قاطعی در استمار ثروت حاصل ازکشاورزی و معادن‌داشت و نه برابر اجتماعی سیاهان و سفیدپوستان. وانگهی، همانطور که در فصل پنجم نشان دادیم، آزادیخواهان شمال در دودههٔ نخست سده سرگرم ایجاد نظام خاص خود برای طبقه‌بندی مردم از طریق مدارس بودند. در اثنایی که ترقیخواهان جنوب سرگرم شرح و تفسیر ضرورت قوانین جیم کرا بودند، متخصصان تعلیم و تربیت شمال مفاهیم تازه‌ای برای برابری فرصتها می‌تراشیدند.

به‌ایـن ترتیب بـود که سیاهان در اسفل‌السافلین یک سلسله مراتب استعماری قرار گرفتند. برای آنکه عرش اعلای این سلسله مراتب سلطهٔ خود را بر سفیدپوستان طبقات پائین حفظ کند، سیاهان تنزل مقام یافته و در موقعیتی پست‌نسبت‌به‌تمام‌سفیدپوستان‌جای داده‌شدند. درسراسر این دوره و بروزخشونتهای نژادی در شهرها بدنبال جنگ جهانی اول این طبقهٔ مسلط بود که برتری سفید و تبعیض نژادی را برای تثبیت موقع کارگران و کشاورزان سفیدپوست وهمچنین سیاهپوستان به کار می‌برد.

آموزش و پرورش سیاهان

اکنون درقالب این وضعیت اقتصادی متغیر سیاهان و تشدید نژادپرستی است که می‌توانیم نقش مدرسه را در فرودست‌نگهداشتن سیاهان ارزیابی کنیم. آموزش رسمی با تمام مقاصد و هدفهایش طی دورهٔ بازسازی برای سیاهان شروع شد، اگرچه شیوه‌های فکروعمل زادهٔ دورهٔ برده‌داری تا زمان حاضر نیز برچنین آموزشی تأثیر داشته است(۲۹).

اوضاع و احوال خاص محیط برنظارت اجتماعی جماعت سیاهان متکی بر عقلانی‌جلوه دادن اقدامات‌حمایتی توسط جماعت‌سفیدپوست

بود به‌این بهانه که سیاه نمی‌تواند آموزش به‌معنای رسمی ببیند و نهاد موجود برده‌داری موجبات پرورش استعدادهای محدود این نژاد را به‌بهترین‌وجه تشکیل می‌دهد. چون در روزهای پیش‌از جنگهای داخلی نهاد برده‌داری نوع آموزش یا کارآموزی‌سیاهان را تعیین وتکلیف‌می‌کرد داغی‌همیشگی‌برشیوه‌های فکر و عملی‌زد که بعدها هم پس از آنکه خود این نهاد ازبین رفت، به‌صورت فشارهایی اجتماعی درآمد که واکنش سفیدپوستان نسبت‌به‌آموزش و پرورش سیاهان را تعیین می‌کرد(۳۰).

بازسازی درنظر بسیاری از بردگان آزادشده آموزش‌وپرورش طلیعهٔ آزادی بود و مصراً خواستار سواد مدرسه‌ای بودند. طی نخستین روزهای دورهٔ بازسازی، اکثر مدارس سیاهان توسط **دفتر بردگان آزادشده** ساخته می‌شد و کارکنان آن را اعضای انجمنهای مبلغان تشکیل می‌دادند. براین اساس، و باافزایش قدرت سیاسی سیاهان با برخورداری از حق رأی و با اشغال جنوب توسط دولت مرکزی، قانونی گذشت که به‌موجب آن ایالات مسئول تأمین آموزش و پرورش شدند (پیش از جنگ ایالات هیچگونه مسئولیتی از این لحاظ نداشتند). دراین دوره هزینهٔ سرانهٔ آموزش‌وپرورش کودکان سیاهپوست واقع در سن مدرسه به‌میزان کودکان سفیدپوست بود گرچه نسبت کودکان سیاه به کل کودکانی که **واقعاً به مدرسه** می‌رفتند کمتر ازکودکان سفیدپوست بود. لذا آن دسته از کودکان سیاه که **به مدرسه می‌رفتند** هزینهٔ آموزش سرانهٔ بیشتری داشتند تا سفیدپوستان فقیر. دانش‌آموزان سیاهپوست غالباً معلم سفیدپوست داشتند و حقوق این معلمان با حقوق معلمان سفیدپوست مدارس سیاهان برابر بود ولی معلمان سیاهپوست هم بزودی به‌علت بالارفتن آگاهی نژادی سیاهان، پائین‌بودن کیفیت کار معلمان سفیدپوست و اینکه معلمان سیاه حاضر به‌دریافت حقوق کمتری بودند جای معلمان سفیدپوست را درمدارس همگانی گرفتند.

محافظه‌کاران، نخست برابری توزیع هزینه را عمدتاً به‌این لحاظ که معتقد بودند مدارس دولتی برای طبقهٔ فقیر ساخته شده ولذا فراخور حال سیاهان و همچنین سفیدپوستان بی‌چیز است پذیرفتند. چنین برداشتی درعین حال روشن می‌کند که چرا ایالاتی چون **کارولینای جنوبی و لوئیزیانا** حتی قانونی برای تأسیس مدارسی از نژادهای مختلط گذراندند(۳۱). ولی نظر مبلغان مذهبی نسبت به‌مدرسه چیز دیگری بود. این افراد نمایندگان عناصر طرفدار بازسازیهای بنیادی در ایالات شمالی بودند و مدرسه را محلی برای وصول سیاهان به‌برابری

واقعی با سفیدپوستان در جنوب می‌دانستند. این مبلغان به‌سیاهان آموختند که به‌نژاد خود ببالند و نسبت به‌وجود تقسیم‌بندیهای طبقاتی در منطقه آگاه باشند.

دسته‌دسته زن و مرد که بسیاری از آنان وارثان سنت الغای‌بردگی بودند به‌شوق تبلیغ دینی به‌جنوب می‌رفتند تا به‌بردگان کمک کنند به‌آزادی کامل رسند. این افراد که انجیل و دروس غیردینی با خود به‌همراه داشتند به‌توانایی شاگردان سیاهپوست خود مؤمن بودند (۳۲).

با احراز حق رأی توسط سیاهان، هیئتهای مذهبی نیز کار خود را از تصمیمات عمدتاً شرعی در مدارس به‌پرورش آگاهی سیاسی تغییر دادند. کتابهای درسی مدارس مذهبی در دورهٔ بازسازی همان متون درسی متداول بود: مثلاً کتاب «انسانهای آزاد شده»[1] به‌عنوان یک کتاب قرائت همه‌جا مورد استفاده بود. این کتاب شامل حکایاتی دربارهٔ سیاهپوستانی چون **ایگناتیوس‌سانچو**[2]، **توسن‌لوورتور**[3] و **جان‌براون**[4] که افتخاراتی کسب کرده بودند و نیز مطالبی پیرامون شورشهای سیاهان و همچنین نوشته‌های **طرفداران الغای بردگی بود.** این کتاب ضمناً حاوی یک سخنرانی توسط نمایندهٔ کنگره، **کلی**[5] معروف به«پیگ‌آیرن»[6] بود که نمایندهٔ صاحبان سرمایهٔ زغال‌سنگ و فولاد پنسیلوانیا در **آلاباما** بود و این سخنرانی بردگان آزاد را معتقد به‌برابری نژادی از طریق ضروریات اقتصادی می‌کرد. این تعلیمات «ملغمه‌ای عجیب از فرصت‌طلبی سیاسی و آرمانگرایی بلندپروازانه، همدستی‌سازمانهای سیاسی سرمایه‌داران شمالی چون مجمع اتفاق[7] و هیئتهای مذهبی و خیریهٔ‌شمالیها بود» (۳۳).

دورهٔ بازسازی خصوصاً از لحاظ آموزش‌وپرورش یک‌دورهٔ انقلابی در ایالات‌جنوبی بود. اگرچه عمر این دوره کوتاه بود ولی طی آن کالجهایی برای سیاهان و اکثراً برای تربیت معلم ایجاد شدند و همین کالجها خود تعداد زیادی استاد سیاهپوست در آمریکا تربیت کردند (۳٤). ولی آموزش‌وپرورش در دورهٔ بازسازی بستگی به‌حمایت شمال از تغییرات سیاسی و اجتماعی بنیادی در جنوب داشت. بدبختی سیاهان این بود که سرمایه‌داران شمالی خیلی بیشتر علاقمند به‌بهره‌برداری از منابع جنوب بودند تا به‌آزادی سیاهان. زمانی که

1. The Freedmen's Book
2. Ignatios Sancho
3. Toussaint L'ouverture
4. John Brown
5. Kelley
6. Pig Iron
7. Union League

محافظه‌کاران موفق به‌استقرار دوبارهٔ قدرت سیاسی خود در **جنوب** شدند،سرمایه‌داران شمالی به‌جای آنکه بکوشند اقتصادهای جنوب را مستقیماً زیر نظرگیرند تصمیم به‌کنار آمدن با آنها گرفتند. معذلک حتی اگر سرمایه‌داران شمال چنین می‌کردند بازهم جای شک است که می‌توانستند نوع تدریس رایج در مدارس دورهٔ بازسازی را ادامه دهند. هدف از این تعلیمات آزادساختن سیاهان از شیوه‌های فکر و عمل دوران بردگی بود و ضمناً چنان تهیه و تدوین شده بودند که سیاه را در دوره‌ای که سرمایه‌داران شمالی از آراء سیاهان برای حفظ سلطهٔ خود برساخت سیاسی جنوب سود می‌جستند به‌عنوان یک نیروی سیاسی در برابر محافظه‌کاران جنوب قرار دهند. در صورت سقوط محافظه‌کاران، بعید بود که مبلغان تعالیمی به‌سیاهان دهند که آنها را برضد صاحبان سرمایه و صاحبان خطوط آهن بشورانند.

بازیابی قدرت: همینکه محافظه‌کاران قدرت سیاسی را مجدداً در دههٔ ۱۸۷۰ به‌دست گرفتند، به‌تدریج از بودجهٔ مدارس سیاهان کاستند. چون‌آموزشی که مبلغان مذهبی می‌دادند محصول یک جامعهٔ صنعتی و مبارزهٔ صاحبان‌صنایع برعلیه محافظه‌کاران سفید بود، گروه اخیر آموزش سیاهان را خطری برای نظام مزرعه‌داری می‌دانستند. پس‌از گذشت ده‌سال از آغاز دورهٔ بازسازی، بودجهٔ ایالات برای مدارس همگانی— درحالی‌که هنوز براساس بودجهٔ متساوی برای کودکان سیاه و سفید واقع در سن مدرسه تعیین می‌شد— به‌تدریج صرف استفاده‌های دیگری شد (۳۵). این حرکت هم بروضع کودکان سفیدپوست اثرگذاشت و هم برکودکان سیاه. تا سال ۱۸۸۰ در مقایسه با سال ۱۸۷۱، طول دورهٔ تحصیلات ۲۰ درصد درجنوب کاهش یافت درحالی‌که هزینهٔ مدارس ۴۰ درصد کمتر شد (۳۶).

به‌این ترتیب در سال ۱۸۷۷ پس‌از آنکه سرمایه‌داران شمالی در مورد «بازپس‌دادن قدرت» با محافظه‌کاران جنوب به‌سازش رسیدند نقش آموزش و پرورش در ایالات جنوبی به‌حد آموزش رسمی در جوامع مزرعه‌دار سقوط کرد. مدارس صددرصد سرزبندی شدند. در سال ۱۹۰۰، حدمتوسط دورهٔ تحصیلی در جنوب کمتر از صدروز یعنی نزدیک به‌نیمی از دورهٔ تحصیلی در **نیوانگلند** بود. ولی حتی با وجود چنین دورهٔ کوتاهی، فقط حدود یک‌سوم‌جمعیت واقع در سن مدرسه به‌مدرسه می‌رفتند (۳۷). مثلاً مخارج سرانهٔ هر شاگرد در سال ۱۹۰۰، ۹/۷۰ دلار در **ویرجینیا** و ۳/۳۴ دلار در **کارولینای‌شمالی** و ۳۷/۷۶ دلار در **ماساچوست** بود (۳۸).

به‌عقیدهٔ **تیاک**[1] آموزش و پرورش جنوب بازتاب پایین بودن سطح مالیات، جمعیت پراکنده و روستایی و بالا بودن نسبت کودکان آن به بزرگسالانش بود (۳۹). تردیدی نیست که آموزش و پرورش در جنوب تا حدود زیادی زادهٔ فقر نسبی منطقه بود. ولی همانطور که **مداف**[2] نشان می‌دهد (۴۰)، هزینهٔ جمعیت واقع در سن مدرسه نیز خود تابعی بود از قدرت سیاسی طبقهٔ مزرعه‌دار:

> طبقهٔ مزرعه‌دار جنوب اکثراً تحت تأثیر روحیات سرمایه‌داری نبود بلکه بیشتر جویای حفظ روابط اجتماعی جامعهٔ برده‌دار پیش از جنگهای داخلی بود. زمینداران جنوب متوسل به اشکال جدید اجاره‌داری، روابطه مبتنی برنسیه‌کاری، و قوانین لازم برای رسیدن به هدفهای آن شدند. تولید سرمایه‌داری که نظریه‌ای مبتنی بر آرمانهای آزادی، تحرك و دموکراسی و روابط اجتماعی مبتنی بر برده‌داری بود به نظر ناهمساز می‌رسید. (۴۱)

طبقهٔ مزرعه‌دار سرمایهٔ خود را در ماشین‌آلات کشاورزی و یا در صنعت (تا مدتها بعد) به‌کار نینداخت؛ کشاورزی این طبقه کم‌بازده بود چون هدف اصلی آنها کارایی در تولید نبوده بلکه حفظ ساخت اجتماعی پیش از جنگ بود. نتیجه آنکه، تولید پنبه به مقیاس وسیع به **تگزاس** و **اکلاهما** منتقل شد و حتی «شهرستانهای سفیدپوست‌نشین» **پیدمونت**[3] تولید خود را سریعتر از منطقهٔ کمربند سیاه افزایش دادند.

آموزش همگانی به‌کار مزرعه‌داران نمی‌آمد و از سال ۱۸۷۷ که سال تصرف مجدد قدرت بود تا ظهور جنبش مردم‌گرایی در دههٔ ۱۸۹۰، این طبقه هزینه‌های آموزش و پرورش را پائین نگهداشته و تلاشهای شهرستانهای سفید-پوست‌نشین را برای وضع مالیاتهای محلی عقیم گذاشتند. هزینهٔ سرانهٔ آموزش و پرورش هم برای سفیدپوستان تقلیل داده شد و هم برای سیاهان (۴۲).

دوبوا[4] متهم می‌کند که «جهل تحمیلی یکی از اجتناب‌ناپذیرترین تدابیر **برای زنجیر کردن بردگی** بر سیاهان کشور بود» (۴۳). در واقع با پیدایش نظام مزارعه بر اساس فروش محصول، استدلالهای پیشین در بارهٔ آموزش سیاهان معنای خود را از دست داد. آموزش و پرورش سیاهان در دورهٔ بازسازی بر پایهٔ این نظریه بود که سیاهان بخشی از یک نظم اجتماعی جدید باشند که در آن سیاه و سفید برابر بوده و از لحاظ اجتماعی، صرفنظر از موضوع نژاد، قشربندی شده باشند.

---

1. Tyack 2. Medoff 3. Piedmont 4. W.E.B. Du Bois

ولی در کشاورزی مبتنی بر اجاره‌داری، نیروی کار باسوادی که بداند نرخ بهره چیست و با روشهای سادهٔ حسابداری آشنا باشد نوعی بدهی برای آن نظام است تا یک دارایی.

> نتیجه این شد که خوش‌نشین سیاهپوست دوباره در این طرح کشاورزی هم مثل پیش از جنگ یک برده قلمداد شد. او فقره‌ای کار در فرایندهای خشنی محسوب می‌شد که نیاز به هیچ‌گونه آموزش فکری خاص نداشت، و در واقع به او آموخته بودند که سواد و کتاب مناسب کار و شغل او نیست.... اگر قرار بود سیاه‌صرفاً به‌عنوان کارگر روزمزد در مزارع پنبه کار کند، این خطر وجود داشت که سواد «او را بی‌خاصیت کند» و سیاه را «ورای حد و حدودش» یعنی ورای حد و حدودی که نظام اقتصادی برایش تعیین کرده است ببرد(٤٤).

جنبش مردم‌گرایی: چون صاحبان مزارع بزرگ به‌موازات افزایش‌تعداد محصلان از هزینه‌های آموزشی می‌زدند، مخارج سرانهٔ هر دانش‌آموز بین دههٔ ۱۸۷۰ و سال ۱۸۹۰ در برخی از ایالات کاهش یافت. مثلاً در **آلاباما** هزینهٔ سرانهٔ هر دانش‌آموز ۳/۸۰دلار در سال ۱۸۷۰ بود و در سال ۱۸۹۰ به ۲/۲۹ دلار تنزل کرد(٤٥). برای مخالفت با چنین سیاستی بود که سفیدپوستان فقیر از طریق جنبش مردم‌گرایی‌سر به‌شورش برداشتند. مردم‌گرایان اقداماتی برای منظور‌داشتن کمک‌به سیاهان به عمل آوردند و در برنامه‌های کار خود وعده‌دادند که از حق رأی سیاهان دفاع کرده و برای «رسیدن به تمدن و شهروندی عالی» (٤٦) کمک کنند. ولی‌مردم‌گرایان هرگز نمی‌توانستند درمقابل‌امتیاز دموکراتهای منطقهٔ کمربند سیاه که آراء جعلی سیاهان‌را در اختیار داشتند کاری از پیش ببرند. علاوه بر این‌طی مبارزات مردم‌گرایان، رهبری سیاهان خود را علیرغم منافع مردم خود فروخت.

> تا حدودی، پول دموکراتهای سیاه از طرف صاحبان صنایع رو‌به‌رشد بخش‌صنعتی **آلابامای**شمالی تأمین می‌شد که به همدستی‌دموکراتهای منطقهٔ کمربند سیاه محرمانه علیه جنبش مردم‌گرایان اقدام کردند... رأی مردم به‌تشکیل کنوانسیون قانون اساسی که‌خواستار محرومیت سیاهان از حق رأی بود نظر به انبوه آرائی که به نفع این پیشنهاد در برخی از بخشهای منطقه کمربندسیاه جمع‌آوری

شد موفقیت‌آمیز بود. رهبران دموکرات سیاهپوست جانانه کوشیدند تا دعوت به‌تشکیل کنوانسیون شود(۴۷).

تهییج مردم‌گرایان در جهت تحت فشارگذاشتن صاحبان مزارع بزرگ برای افزایش قدرت سیاسی سفیدپوستان فقیر با موفقیت همراه بود. پیش از این گفتیم که محافظه‌کاران با منحرف‌کردن جنبش مردم‌گرایی به‌سمت برتری نژاد سفید که نخست توسط خودشان عنوان شده بود و بعداً به‌افراطی‌ترین شکل توسط عناصر مردم‌گرا دنبال شد، این جنبش را در جنوب عقیم کردند. در مورد آموزش و پرورش که بخش مهمی از خواستهای مردم‌گرایان را تشکیل می‌داد این موضوع منجر به‌وضع قوانینی شد که تخصیص بودجهٔ آموزش‌وپرورش را از سطح ایالتی به‌ادارات محلی شهرها واگذار می‌کرد (۴۸).

با چشمپوشی از اصل «استفاده برابر» برای تمام کودکان، بودجهٔ آموزشی را برمبنای چیزی که به‌نظر هیئت‌امنای شهر «عادلانه و منصفانه» می‌نمود تقسیم کردند. سایر ایالات نیز به‌پیروی از سرمشق کنگره امریکا در **ناحیهٔ کلمبیا** عواید مالیاتی را فقط به‌نسبت دریافتیهای حاصل از مالیات‌دهندگان سیاهپوست به مدارس سیاه اختصاص دادند. با تصویب قوانین «گواهی تدریس» ایالات می‌توانستند به‌معلمان سیاه حقوق کمتری بپردازندتا معلمان سفیدپوست و وسعت کلاسهای درس نیز بیشتر شد تا گنجایش تعداد بیشتری از کودکان سیاه جویای تحصیل را داشته باشد (۴۹). دیوانعالی کشور آمریکا از این اقدامات به‌طور ضمنی پشتیبانی می‌کرد (۵۰).

لذا سفیدپوستان فقیر به‌برکت رقابت با طبقه‌ای پائینتر از خود در ساخت اجتماعی، یعنی سیاهان، بودجهٔ تحصیلی بیشتری نصیبشان شد. جای تعجب نیست اگر بگوییم این **سفیدپوستان ساکن در منطقهٔ کمربند سیاه** بودند که بیشترین فایده را از این اقدامات بردند. همینکه مطمئن شدند که همه بودجه آموزشی دولت برای شهرستانهای واقع در این منطقه سر از مدارس سیاهان درنخواهد آورد، بودجه بیشتری باز هم براساس **تعداد کل کودکان** هرشهرستان تصویب کردند. نتایج این کار آشکار بود: وضع شهرستانهای سفیدپوست‌نشین بهتر شد ولی وضع سفیدپوستان در شهرستانهای واقع در منطقهٔ کمربند سیاه از همه بهتر شد.

باند داده‌هایی‌در مورد شهرستان **ویلکاکس**[1] **آلاباما** واقع در منطقهٔ کمربند سیاه عرضه می‌کندکه نشان می‌دهد در سالهای ۷۷-۱۸۷۶ تا ۱۸۹۰ هزینه

1. Wilcox

سرانه تحصیلی سیاهان و سفیدپوستان از نظر حقوق معلمان تقریباً متساوی و در حدود ۰.۹/. تا ۱/۲۰ دلار برای هر کودک سفیدپوست و ۰.۸/. تا یک دلار برای هر کودک سیاه بود. در سال تحصیلی ۹۱-۱۸۹۰ که قانون «استفادهٔ برابر» گذشت، این ارقام به‌شدت تغییر کرد. در سال ۸-۱۹۰۷، هزینهٔ هر کودک سفیدپوست تقریباً ۱۲ دلار و هزینهٔ هر کودک سیاهپوست کمتر از ۴۰٪ دلار بود. در سال تحصیلی ۳۰-۱۹۲۹، به کودکان سفیدپوست هریک درحدود ۳۲ دلار و به کودکان سیاه هریک کمتر از ۱ دلار هزینهٔ تحصیلی تعلق می‌گرفت (۵۱).

هزینهٔ کل کودکان در سال تحصیلی ۹۰-۱۸۸۹ که تقریباً می‌توان آن‌را برابر با کل هزینه کودکان سفیدپوست در شهرستانهای سفیدپوست‌نشین دانست، ۱ دلار برای هر کودک؛ درسال ۸-۱۹۰۷ کمی کمتر از ۳ دلار و در سال ۱۹۲۹-۱۹۳۰ در حدود ۶/۵۰ دلار بود. ارقام مربوط به‌سایر ایالات جنوبی نیز این‌الگو را تأیید می‌کند. در سال ۱۹۰۰، سیاهان کارولینای جنوبی که ۶۱ درصدجمعیت را تشکیل می‌دادند نزدیک به ۲۱ تا ۲۳ درصد بودجهٔ تحصیلی و هریک یک‌ششم بودجهٔ تحصیلی یک کودک سفید پوست را به‌خود اختصاص می‌دادند؛ در **جورجیا** یک کودک سیاه معمولی حداکثر یک چهارم و در **ویرجینیا** حدود یک‌سوم بودجهٔ تحصیلی یک کودک سفید پوست معمولی را داشت. ولی این ارقام براین حقیقت سرپوش می‌گذارد که سفیدپوستان ساکن در شهرستانهای واقع در منطقهٔ کمربند سیاه وضعشان به‌مراتب بهتر از سفیدپوستان سراسر شهرستانهای سفید-پوست‌نشین بود. مثلاً درحالی که یک کودک سفید پوست ساکن در جلگه **آلاباما** ۷/۵ برابر بودجهٔ تحصیلی یک کودک سیاه را در سال ۱۹۰۷ به‌خود اختصاص می‌داد این رقم برای یک سفیدپوست متوسط ساکن در منطقهٔ کمربند سیاه ۳۰ برابر بود. این نسبتها تا دههٔ ۱۹۳۰ نیز همچنان برقرار بود.

یک‌نظام آموزشی‌سه‌لایه به وجود آمد. آموزش کودکان سیاه تابع نیازسفید-پوستان به آموزش بیشتر شد و به‌موازات افزایش نیازسفیدپوستان فقیر به آموزش بیشتر، متوسط هزینهٔ تحصیلی سیاهان نیز البته پائین‌تر از حد متوسط بالا می‌رفت. معذلک بودجهٔ تحصیلات یک کودک‌سیاه دیگر برابر با یک کودک سفید پوست نبود چه‌او را لایق آموزشی که یک کودک سفید می‌دید نمی‌دیدند. در لایهٔ بعد، سفیدپوستان بی‌چیز نیز به‌موجب‌قوانین ایالتی بودجهٔ آموزشی‌محدودی داشتند که حتی پس از محروم‌ساختن سیاهان از حق‌رأی نیز تا حدود زیادی این‌بودجهٔ آنها زیر نظر محافظه کاران بود. ولی کودکان سفید پوست جلگه آلاباما از کل بودجهٔ سرانه‌ای که به هر یک از شهرستانهای ایالت **آلاباما** اختصاص داده شده بود برخوردار بودند. بالاترین رقم هزینهٔ تحصیلی یک کودک متعلق به‌شهرستانهای

واقع در کمربند سیاه بود که نه تنها از سهم تعیین شده برای هر کودک در ایالت خود بلکه از سهم بزرگی از اعتباری نیز که به کودکان سیاه ساکن در شهرستان آنها تعلق می‌گرفت برخوردار بودند.

با محروم‌ساختن سیاهان از حق رأی کودکان سیاه نیز از صحنهٔ مبارزات آموزشی بیرون رانده شدند: این مبارزات حول محور آموزش و پرورش کودکان سفید بود. در قسمتهای بعدی نشان خواهیم داد که چگونه نوعدوستان شمالی و رهبران خود سیاهان دست به‌دست هم دادند تا سیاه را دست‌نشانده نگهدارند و چگونه سرمایه‌داران شمالی سیاهان را جذب ساخت صنعتی و نوع نقش اقتصادی و آموزش و پرورش او را تعیین کردند.

نوعدستان و آموزش و پرورش جنوب

سازمانهای نوعدوست شمال چون صندوق **پی‌بادی**[1] از سال ۱۸۶۸ به مدارس جنوب کمک مالی می‌دادند. اگرچه سهمی که از این بودجه به‌آموزش و پرورش سیاهان تعلق می‌گرفت محدود بود ولی موجب یک سلسله کمکهای اعطایی شد که **بوکر واشینگتن**[2] به کمک آنها توانست مؤسسهٔ **تاسک‌گی**[3] را بنیان گذارد(۵۲). معذلک در مقایسه با مساعی انجمنهای سبلغان مذهبی در همین زمان اثر چنین کمکهایی «جزئی و ناقص» بود(۵۳).

دورهٔ تأثیرات عظیم نوعدوستان شمالی بر آموزش و پرورش جنوب به‌پایان سده موکول شد یعنی زمانی که دیگر سیاهان از حق رأی محروم و قانون **جیم کرا** وضع شده بود. سیاستهای این نوعدوستان وابسته به **هیئت‌آموزش‌و پرورش جنوب** بود که اعضای آن پیوند نزدیکی با تمام هیئتهای طراز اول نوعدوستی فعال در آموزش و پرورش جنوب داشتند(۵۴). این هیئت از سرمایه‌داران «میانه‌رو»ی شمال که نسبت به‌مسائل ظریف نژادی و محلی حساس بودند و مربیان آموزشی حرفه‌ای و ترقیخواه جنوب که آموزش همگانی را کلید ترقی می‌دانستند تشکیل می‌شد(۵۵). این هیئت بودجه‌ای برای توزیع نداشت و کار آن این بود که از طریق مبارزات تبلیغاتی، تقاضای آموزش و سواد را در جنوب بالا برده و تمایل مردم را برای تأمین مالی آموزش بیشتر تشدید کند.

برخورد ناحیه‌ای در صدر برنامهٔ کار هیئت قرار داشت. یک مؤسسهٔ واحد همه‌جاگیر یعنی مدرسهٔ همگانی حکم اهرمی را داشت که

1. Peabody Fund 2. Booker T. Washington
3. Tuske gee Institute

انتظار می‌رفت سراسر منطقه را به‌حرکت درآورده و تمامی‌مشکلات پیچیده‌ای را که زادهٔ فقر، جهالت و تنشهای نژادی در جنوب بوده مرتفع سازد. به‌زبانی نزدیکتربه‌زمان ما، این هیئت‌جنوب‌را منطقه‌ای توسعه‌نیافته می‌دید که‌خود وظیفه‌داشت درصورت‌اشتیاق جنوب به امر آموزش‌و تأمین رهبری‌محلی از طرف آن، کمک فنی و مختصری کمک مالی در اختیار آن گذارد(۵۶).

نهضت آموزش و پرورش در جنوب به‌صورت یک سلسله مسافرت با قطار مشتی نوعدوست متنفذ شمالی در جنوب درآمد که مخارج آنها را **رابرت اوگدن**[1] مدیر فروشگاه بزرگ **جان واناسیکر**[2] در نیویورک می‌پرداخت. این هیئت ضمن ملاقاتهای خود با اولیای امور آموزش و پرورش جنوب خیلی زود تسلیم‌آرمانهای برتری نژاد سفید می‌شد و آن را تشویق می‌کردند که برای براه‌انداختن تبلیغات وسیعی در سطح منطقه به‌نفع آموزش همگانی کمک مالی کند و نظارت بر هزینهٔ مدارس را به‌عهدهٔ سفیدپوستان جنوب گذارد.

موضع این سرمایه‌داران شمالی در قبال برتری نژاد سفید که شاید هم اصولاً به‌قیدوبندهای اجتماعی و اقتصادی وارد بر سیاهان توسط سفیدپوستان جنوب توجه داشتند، موبه‌مو با نظریات برتری نژادی و قومی رایج در شمال تطبیق می‌کرد. همانطورکه در فصل گذشته نشان دادیم، این دوره مصادف با مرکزیت یافتن قدرت در تشکیلات‌ادرای مدارس و انکار آرمان کهنه‌تر نظم اجتماعی مبتنی بر برابری بود. آموزش و پرورش در شمال بر شالوده‌ای طبقاتی شکل گرفته بود و ترکیب آن منطبق با افزایش کار تخصصی در صنعت بود.

توجه اصلی نوعدوستان به‌این موضوع بود که جنوبیها، از جمله سیاهان، بیسواد و خود جنوب از لحاظ اقتصادی توسعه نیافته است نه اینکه سیاه مورد تبعیض و یا زیردست است. با این وجود، در شمال تفکیک نژادی از طریق تشکیلات عریض‌وطویل آموزشی در شهرها اعمال می‌شد به‌این طریق که در شهرهای فوق‌العاده مرزبندی شده از نظر نژادی معلمان سیاه را به‌مدارس سیاه می‌فرستادند. سرمایه‌داران شمالی به‌توسعهٔ اقتصادی جنوب —از طریق آموزش یک نیروی عظیم ازکارگران ماهر— علاقمند بودند و در چنین توسعه‌ای صاحبان صنایع ترقیخواه هم از شمال و هم از جنوب مشارکت داشتند. آنها پیش از آنکه راهی جنوب شوند **مخالف** با **برابری** طبقاتی یا نژادی بودند.

1. Robert Ogden   2. John Wanamaker

نوعدوستی داغ و آتشین **ویلیام بالدوین**[1] [مدیر کل راه‌آهن و عضو هیئت آموزش‌وپرورش جنوب] عقیده داشت که سیاه «با جان و دل تن به کارهای پست و شاق و با مزد کمتر» داده و «کارهای ماهرانه‌تر» را به سفیدپوستان واگذار خواهد کرد. توصیهٔ **بالدوین** به‌سیاهان کاملاً صریح بود: «از طرح مسائل اجتماعی خودداری کنید؛ سیاست را به‌حال خودش بگذارید؛ صبر و طاقت را از دست ندهید؛ در زندگی از اخلاقیات پیروی کنید؛ ساده زندگی کنید: یاد بگیرید که کار کنید... بدانید این یک جرم برای یک معلم خواه سفید و خواه سیاه است که سیاه را برای شغلی تربیت کند که خاص او نیست.» (۵۷).

این جهاد آموزشی هیئت که تمام ایالات جنوبی بجز **میسی‌سی‌پی** را تا سال ۱۹۰۷ غرق در مبارزات توده‌ای کرد، سرانجام به‌ایجاد مدارس همگانی به‌تعداد کافی در جنوب و **برای سفیدپوستان** منتهی شد. در یازده ایالت جنوبی که این هیئت در آنها فعالیت داشت هزینهٔ مدارس بین سالهای ۱۹۰۰ و ۱۹۰۹ به ۱۸ میلیون دلار رسید. درسالهای ۱۹۰۰ تا ۱۹۱۲، هزینهٔ‌آموزش‌و پرورش ۱۸۰ درصد در خط ساحلی جنوب افزایش یافت که سرعت آن بیش از ارزش واقعی کل دارایی بود. شمارهٔ افراد ثبت‌نام‌شده، شماره محصلان در مدارس، هزینهٔ آموزش هر دانش‌آموز و طول سال تحصیلی تماماً به‌سرعت‌افزایش یافت (۵۸). مدارس متوسطه سفیدپوستان نیز (و اکثراً در روستاها) دوبرابر شدند: بین سالهای ۱۹۰۱ و ۱۹۱۶، شمارهٔ محصلان دبیرستانی از ۱۶،۰۰۰ به ۶۴،۰۰۰ به‌نسبت ۲۹ سفیدپوست به‌یک سیاهپوست رسید. ولی زمانی این گسترش روی داد که احتمالاً سیاهان سهمی از آن نمی‌بردند. لذا، اثر اقدامات این هیئت تنزل سیاهان نسبت به‌سفیدپوستان بود (۵۹).

نوعدوستان عقیده داشتند که نظر به‌حساسیت جنوبیها فقط با جنوبیهاست که می‌توان درباره مسائل نژادی بحث کرد. ولی چه بسا که آنها میلیونها دلار بی‌زبان و سرمایه‌ای را که با چنان والزاریاتی از راه‌کار متهورانه و پرمدارا در حق سیاهان جمع کرده‌اند در فعالیتهایی به‌کار بیندازند که همقطاران جنوبیشان جرأت آن را ندارند. ولی آنها در عوض تصمیم گرفتند مساعی

1. William H. Baldwin

اولیهٔ خود را در جهت آموزش همگانی تشدید کنند. در مورد چنین اقدامی صحبت فراوان است ولی در خصوص آموزش سیاهان باید گفت که فقط طفره می‌رفتند. مشکل واقعی مبارزه برای ایجاد مدارس همگانی این بود که با تشدید علاقهٔ سفیدپوستان به‌سواد و تحصیل بیشتر، این وسوسه نیز در آنان تشدید شد که سهم سیاهان را از بودجهٔ آموزش‌وپرورش به‌خود اختصاص دهند. کسانی که درگیر مبارزات آموزشی بودند وسوسه می‌شدند که به‌مالیات‌دهندگان وعدهٔ صرفه‌جویی مالی از طریق اعمال تبعیض نژادی بدهند. نوعدوستان در جستجوی متحدانی علیه عوامفریبان که از تعصبات طبقات پائین بهره‌برداری می‌کردند، عملاً همدست محافظه‌کاران شدند که بی‌سروصدا تبعیض نژادی را در مدارس اعمال می‌کردند (۶۰).

درحالی‌که هیئت برای آموزش همگانی در جنوب مبارزه و از این راه فاصلهٔ میان مدارس سیاه و سفید را بیشتر می‌کرد، برخی نوعدوستان مستقیماً کمکهایی به‌آموزش و پرورش سیاهان اختصاص می‌دادند ولی به‌طرقی که منطبق با احساسات جنوبیها و نظر آنها نسبت به‌انجام کارهای پست‌تر توسط سیاهان باشد. **آموزش صنعتی** کلید حل مشکل آموزش و پرورش سیاهان بود: این راه‌حل برای صاحبان صنایع شمال که خواستار نیروی کاری تعلیم‌دیده، دست‌آموز، ارزان، غیرماهر و نیمه‌ماهر برای توسعهٔ صنعتی بودند، قابل قبول برای سفیدپوستان جنوب که نمی‌خواستند سیاه چیزی بخواند و قابل‌قبول برای پاره‌ای از رهبران سیاهان چون **بوکرواشینگتن** که آموزش صنعتی را نوعی از تحصیلات می‌دانست که مورد حمایت سفیدپوستان بوده و سیاهان را از مشاغل بهتری برخوردار می‌ساخت بود.

مؤسسات آموزشی **همپتون**[1] و **تاسکگی** عهده‌دار انجام این‌نوع آموزش شدند و قابل توجه است که اگرچه سرمایه‌داران شمالی این مؤسسات را بنیان نگذاشته بودند ولی بعدها همین افراد از آنها حمایت کردند. خود **واشینگتن** حساسیت فراوانی نسبت به‌این حقیقت داشت که سفیدپوستان ترجیح می‌دهند سیاهان برای کارهای دستی آموزش ببینند و حمایت **کری**[2] نمایندهٔ کل **صندوق پی‌بادی** و یکی از اشراف جنوب را در مورد آموزش‌وپرورشی که واشینگتن برای سیاهان پیشنهاد کرده بود جلب کرد.

آموزش صنعتی که سیاه را راضی به‌موقعیت فرودستی خود می‌کرد هماهنگ

1. Hampton 2. J.L.M. Curry

با موضع سیاسی **واشینگتن** درمورد روابط میان سیاهان و سفیدپوستان بود. در سال ۱۸۹۰ که سیاهان از حق رأی محروم شده، و شمالیها به‌دنبال تراشیدن منطقی برای قبول نژادپرستی جنوب بودند، **واشینگتن** این منطق را در سخنرانی مشهور خود در **آتلانتا** چنین توجیه کرد: «داناترین افراد نژاد من می‌دانند که طرح مسائل برابری اجتماعی منتهای نادانی است و پیشرفت در زمینهٔ برخورداری از مزایایی که به‌ما تعلق خواهد گرفت حاصل مبارزهٔ مداوم خواهد بود و نه قهر ساختگی» (۶۱). وی سیاهان را «صبورترین، وفادارترین، فرمانبردارترین و غیرعاصی‌ترین مردم جهان» خواند که می‌توان به‌آنها برای «خرید زمین اضافی، آبادی قسمتهای عاطل مزارع و گرداندن کارخانه‌ها» متکی بود. سیاهان «بدون اعتصاب و یا اغتشاشهای کارگری» (۶۲) به‌کار خود ادامه خواهند داد.

دوبوآ بزرگترین انتقادگر مدل **همپتون-تاسکگی** بود. استدلال او این بود که این مدل انقیاد سیاهان را در نظام صنعتی حقانی جلوه می‌دهد درست همانطور که سیاهان از طریق خوش‌نشینی در نظام کشاورزی جنوب پس از جنگ داخلی تابع و فرودست نگاهداشته می‌شد.

وی علاوه بر اشاره به‌این موضوع که حرفه‌های منسوخی چون آهنگری را می‌آموختند **بوکر واشینگتن** را به‌خاطر ارزانی‌داشتن سیاهان به‌ایالات صنعتی شمال سرزنش می‌کرد: «(مدارس حرفه‌ای) چشم به‌دهان کارفرمایان و سرمایه‌داران و ارباب ثروت دوخته بودند. این مدارس به‌کارگر به‌عنوان موجودی قابل انطباق با خواستهای گردانندگان صنایع نگاه می‌کردند.»

(W.E.B. Dubois, "Education and Work", *Journal of Negro Education* 1,no.1 [April 1932]: 65).

دوبوآ برنامه‌های درسی مدل **تاسکگی** را از این نظر نیز به‌باد انتقاد گرفت که درمورد اتحادیه‌ها و جنبش‌های کارگری محلی برای آنها منظور نشده بود و به‌همین دلیل، سیاهپوست هیچ‌گونه برداشتی از دموکراسی در صنعت نداشت. این امر موجب محرومیت وی از حق رأی و ایجاد یک نظام طبقاتی منجر شد (۶۳).

چون نقطه‌نظرهای **واشینگتن** هماهنگ با کل جنبش آموزش حرفه‌ای برای «افراد کم‌مهارت» و نیروی کار ارزان و دست‌آموزی بود که سرمایه‌داران شمالی در جنوب یافته بودند لذا توانست کمکهای مالی نوعدوستان شمالی را جلب کند. معذلک فقط گوشه‌ای از دعوت به‌آموزش صنعتی جنبهٔ نژادی داشت:

طی سه دههٔ آخر سدهٔ نوزدهم صاحبان صنایع و متخصصان آموزش و پرورش بر آموزش کارهای یدی به‌طبقات پائین پافشاری کرده بودند و با شروع سدهٔ بیستم «ریشه‌های آموزش حرفه‌ای که از مدارس شهری سر برآورده بود به‌مناطق روستایی که خاك اجتماعات کشاورزی آن را مساعد یافته بودند منتقل شد... این افکار... بنیانگذار یکی از الگوهای غالب زمان شد. پرزیدنت روزولت اعلام داشت: «نظام مدرسه مقدمتاً باید ناظر به‌تربیت دانش‌آموز برای زندگی واقعی باشد و نه برای دانشگاه» (٦٤). هیئتهای نوعدوستی و از آن‌جمله بزرگترین و مستقلترین آنها یعنی **هیئت عمومی آموزش و پرورش راکفلر** در برابر شگفتی بسیاری از سیاهان تحصیلکرده و برخی از آزادیخواهان سفیدپوست شمالی این نظریه را سوبه‌سو دنبال کرده و ظاهراً فتوا می‌دادند که کارآموزی صنعتی درخور زندگی واقعی سیاهان و آموزش نظری برازندهٔ سفیدپوستان است. البته **بوکر واشینگتن** و **هالیس فریسل**[1] از مؤسسهٔ **همپتون** نقشی اساسی در برحق نمودن این نظر داشتند. کالجهای نظری سیاهان تقریباً نصیبی از خوان بخشش نوعدوستان شمالی نبردند درحالی که کالجهای خصوصی سفیدپوستان در مؤسسات صنعتی سیاهان سفت و سیر از آن تغذیه می کردند (٦٥).

آموزش صنعتی با تغییرات اقتصادی حاصل در جنوب و تغییرات بالقوهٔ بعدی که سرمایه‌داران شمالی و ترقیخواهان جنوب خواب آن را دیده بودند سازگار بود. کارگر سیاه در معادن و کارخانه‌های ذوب فلزات **آلاباما** بسیار مهم بود و از وجود وی برای درهم‌شکستن اعتصابهای کارگری در شمال استفاده می‌شد. کارگران **ماهر** سیاهپوست راه‌حلی به‌شرکتهای بزرگ جنوب ارائه دادند تا از بروز اغتشاشهای کارگری مراکز صنعتی شمال جلوگیری کنند. در سال ۱۹۰٦، **شرکت زغال سنگ و آهن تنسی** شروع به‌ساختمان واحدهای صنعتی و مسکونی کامل کرد که مناسب بیمارستان، مراکز رفاهی و مدرسه بود. هدف از ایجاد این واحدها تنظیم بازده کارکارگران بود؛ هدف نوعدوستی نبود بلکه «پولسازی برای سهامداران [شرکت] بود.» (٦٦).

در سال ۱۹۰۷، **شرکت فولاد آمریکا**، **شرکت زغال سنگ و آهن تنسی** را خرید و سیاهان را به‌عنوان کارگر ماهر و سرپرست استخدام کرد. استخدام کارگران سیاه در این مشاغل بخشی از مبارزهٔ پیگیر شرکت فولاد با اقدامات اتحادیه‌های کارگری ایالات شمالی برای افزایش دستمزدها بود.

لذا این شرکتها که به‌هیچ عنوانی تحت تأثیر ملاحظات

1. Hollis B. Frisell

نوعدوستانه قرار نداشتند فقط از نقطه‌نظر سودی که سرمایه‌گذاری آنها می‌توانست عایدشان کند به کارگر علاقمند بودند. استفاده از کارگران سیاهپوست در صنعت **آلاباما** دقیقاً هماهنگ با مزایای اقتصادی قابل حصول در جریان رقابت ملی و بین‌المللی بود(۶۷).

پس از واگذاری شرکت زغال‌سنگ و آهن تنسی و اقدام بعدی شرکت فولاد در جهت ترفیع سیاهان، بزرگترین مشکل فقر تسهیلات آموزشی در **بیرمینگام** بود. شرکت زغال‌سنگ و آهن تنسی قراردادی با مقامات شهرستان **جفرسن** بست که به‌موجب آن شرکت مزبور در مجاورت کارخانه‌ها و معادن خود مدرسه می‌ساخت و تجهیزات لازم آن را فراهم می‌کرد ولی پرداخت حقوق معلمان برعهدهٔ ایالت بود.

از جهت مثبت، این مدارس از بهترین مدارس سیاهان در جنوب بوده و شاگردان آن بالاترین نمرات تحصیلی را در منطقه داشتند (۶۸). ولی سیاست شرکت زغال‌سنگ و آهن آشکارا یک سیاست نژادپرستانه و هدف آن پائین‌نگهداشتن دستمزدها بود. این شرکت با تنظیم کار کارگران سیاهپوست می‌توانست کارگران سفیدپوست را نیز درضبط و اختیار خود بگیرد: مزد کارگران صنعت فولاد در **آلاباما** در حدود ۶۰ درصد مزد کارگران فولاد **شیکاگو** و **پیتسبورگ** باقی ماند و از اعتصاب هم خبری نبود (۶۹). وانگهی، سیاست شرکت هیچگونه اقدامی برای گسترش تحصیلات متوسطهٔ سیاهان حتی در خود **آلاباما** نیز نکرد. تنها اقدامی که در این زمینه کرد تقویت این فکر بود که سیاه فقط زمانی بایستی آموزش متوسطه ببیند که این نوع آموزش مستقیماً با کار و شغلی که نیاز به‌چنین تحصیلاتی دارد مرتبط باشد. در سال ۱۹۳۰، بیش از ۵۰ درصد تمام سیاهانی که در سالهای دهم و دوازدهم مدارس متوسطهٔ دولتی **آلاباما** نامنویسی کرده بودند در **دبیرستان صنعتی بیرمینگام** سرگرم تحصیل بودند (۷۰).

آموزش و پرورش سیاهان در شمال

موج سیاهان طی جنگ جهانی اول به‌شمال سرازیر شد. چنانکه قبلاً گفتیم سیاهان بخشی از مهاجرت داخلی را از مناطق روستایی به‌شهرها تشکیل می‌دادند که تا نیم سدهٔ بعد همچنان ادامه داشت. آنها همچنین پائینترین مراتب شغلی در صنعت را اشغال کرده و صاحبان صنایع از وجودشان برای تهدید کارگران

سفیدپوست در تشکیل اتحادیه های کارگری سود می‌جستند.

قانون **جیم کرا** در شهرهای شمالی اگرنه به‌صورت یک قانون ولی از مجرای جداسازی مناطق مسکونی، بالابودن اجاره، عدم دسترسی به‌خدمات و بالاخره از طریق مرزبندی غیرمنصفانه محدودهٔ مدارس و مجزا کردن مدارس در عمل عرض اندام می‌کرد (۷۱). بدتر از همه آنکه این سیاهان مهاجرصرفنظر از میزان تحصیلات و یا کارآموزی خود محکوم به‌انجام کارهای پست بودند. بالاترین شغل و مقام برای یک سیاه معلمی در مدارس و یا کالجهای سیاهان بود؛ هیهات که در عالم سفیدپوستان به‌چنین شغلی دست می‌یافت.

> لازم نیست نظریه‌ای اهریمنی بتراشیم تا این خلاف قاعده را به‌خورد دیگـران دهیـم که درمورد سیاهان مدرسه در مجموع کارکرد دیرین خود را که ایجاد امکانات ترقی بود انجام نداد. متخصصان آموزشی احتمالاً مثل سایر مردم و شاید هم کمتر از آنها نژادپرست بودند. آنها آرزوی یک نظام «هماهنگ» و «مؤثر» را در سر داشته و برای مخالفت با تبعیضی که تقریباً همهٔ مؤسسات را فرا گرفته بود نه مجهز به‌تعلیماتی بودند و نه خود اصولاً دل به‌این کار می‌دادند (۷۲).

اگرچه این مربیان احتمالاً نژادپرست‌تر از اطرافیان خـود نبودند ولـی برخی از برجسته‌ترین آنها در ایالات شمالی سیاهان را به‌پست‌ترین کارهـا می‌گماشتند آنهم در زمانی که ملاك شغل تعیین کنندهٔ میزان و نوع تحصیلات کودکان بود (نگاه کنید به‌فصل پنجم). کودکان سفیدپوست از طریق آزمون و راهنمایی شغلی در مدارس راهنمایی طبقه‌بندی می‌شدند تا معلوم شود به‌کدام رشته از رشته های نظری، بازرگانی و یا حرفه‌ای مدارس متوسطهٔ جامع بروند. جالب است بدانیم کـه در نخستین نوشته های کارشناسان راهنمایی شغلی به‌زحمت صحبتی از سیاهان می‌شود (۷۳). ولی فرض بر آن بود که سیاه در پایین‌ترین مرتبه طرح طبقه‌بندی سفید قرار گیرد و به‌همین دلیل جای او در مدارس ابتدائی و متوسطهٔ کم‌هزینهٔ شهرها بود. **الوود کابرلی**[1] می‌نویسد که تفکیک مدارس ممکن است چیز خوبی برای کودکان «بزرگتر از سن مدرسه، ناقص، بزهکار... یا... سیاه باشد»(۷٤).

---

1. Elwood Cubberley

اظهارنظرهایی درباره این تحلیل

بسیاری از انتقادگران آموزش سیاهان در آمریکا محور انتقادهایشان همین **مدارس مجزاست**. ولی تفکیک مدارس فقط درصورتی استعماری است که بخشی از یک اقدام همه‌جانبه برای انقیاد بخش خاصی از مردم باشد. سفیدپوستان طبقات بالا مدارس خصوصی و گرانقیمت خاص خود را دارند ولی به‌جای اینکه این تفکیک طبقاتی موجب انقیادشان شود به‌آنان اجازهٔ تشکیل شعائر و انسجام طبقاتی می‌دهد که باعث تقویت عزت نفس آنان شده و برای انجام نقشهای رهبری در جامعه آماده‌شان می‌سازد. به‌همین نحو، مدارس مجزا در دورهٔ بازسازی این فرصت را به‌سیاهان داد که با آگاهی به‌هویت خود شروع به‌غلبه بر قرنها بردگی و اسارت کنند.

همانطور که **نیوبای**[1] و **تیاک** خاطرنشان ساخته‌اند خود سیاهان نیز بسته به‌اینکه چه‌نوع مدرسه‌ای آنها را **از قدرت اقتصادی و سیاسی بیشتر برخوردار خواهد ساخت** مردد بودند که به‌مدارس مختلط بروند و یا مدارس مجزا(۷۵).

> ... خواست «یکی‌شدن» مدارس غالباً منعکس کنندهٔ عدم‌اطمینان عمیق ساخت قدرت سفیدپوستان بوده است که سرسختانه از ایجاد مدارس متساوی در زمان تفکیک مدارس سر باز می‌زدند؛ فقط درصورتی که کودکان سفیدپوست به‌عنوان گروگان در کلاس درس حضور داشتند تساوی واقعیت پیدا می‌کرد و سیاهان را به‌چشم یک شهروند و نه یک بندهٔ نظام آموزشی- سیاسی می‌دیدند. لذا همان اشخاصی که درمورد یکی‌شدن مدارس پافشاری می‌کردند می‌توانستند چنانچه این استراتژی می‌توانست آنان را از طریق مدرسه به‌هدف کسب قدرت برساند، به‌شیوهٔ ثابتی سلطهٔ خود را بر اجتماع برقرار سازند. بخش اعظم تاریخ آموزش و پرورش سیاهان بیشتر یک جامعه‌شناسی ستم و تکرار جر و بحث در اطراف وسایل در چهارچوب متعارف قربانی شدن است تا یک حکایت سروته‌دار (۷۶).

در آمریکا، هرکجا یکی‌شدن پیش آمد، با درنظرگرفتن شرایط سفید-

1. Newby

پوستان بود و این خود سیاه را در پست‌ترین مراتب شغلی و میزان درآمد گذاشت. در چنان شرایطی تعجب‌آور نیست که بسیاری از سیاهان جنبشهای جداگانه‌ای به‌راه انداخته و یا خواستار نظارت خود مردم بر مدارس دولتی شدند و کودکان این مدارس نیز بایستی از بودجهٔ عمومی سرانه‌ای برابر با مدارس سفیدپوستان برخوردار شوند. همهٔ این چیزها عکس‌العملی از طرف سیاهان نسبت به‌وضع استعماری خود در درون نظام سفیدپوستان است. به‌محض از بین رفتن این موقعیت استعماری، یگانگی تحقق خواهد یافت همانطور که درمورد طبقهٔ کارگر سفیدپوست عملی خواهد شد. تحلیل ما مبتنی بر این نظر است که علت جدایی سفید از سیاه و طبقات پائین از طبقات بالا سلسله مراتب اقتصادی و اجتماعی است. مدارس مجزا مظهر این سلسله مراتب است و ایجاد مدارس مختلط خودبه‌خود کاری در جهت تغییر موقعیت سیاهان در جامعهٔ نژادپرست آمریکا صورت نخواهد داد.

ریش[1] بااستفاده از ارقام دستمزد سفیدپوستان و سیاهان خاطرنشان‌می‌سازد که نژادپرستی به‌سود سرمایه‌دار و لذا از نظر به‌حداکثررساندن بازده سرمایه معقول است (۷۷). نظر ما در این فصل این است که سرمایه‌داران شمالی نقش قاطعی در استثمار سیاهان از طریق تفکیک نژادی و نیز در استفاده از آنان برای پائین نگهداشتن دستمزدهای سفیدپوستان داشتند. دورهٔ بازسازی حکم میان‌پرده‌ای را داشت که در این فرصت همین سرمایه‌داران به‌باقیماندهٔ منابع جنوب یورش بردند. منابع مالی شرق بسیاری از خطوط آهن را به‌دست گرفته و خطوط دیگری نیز احداث کردند؛ صاحبان سرمایه‌ای چون **جی کوک**[2] به‌ذخایر غنی آهن و زغال **آلاباما** راه یافتند. برای آنها امکان نداشت که قدرت سیاسی را صددرصد به‌دست گیرند لذا ادارهٔ امور جنوب توسط خود جنوبیها و به‌همین مناسبت به‌تعیین نقش سیاهان توسط آنان را پذیرفتند. معذلک حتی زمانی که صنایع شمال تعیین‌کنندهٔ اوضاع و احوال سیاهان بود باز هم سیاهان در پست‌ترین مراتب شغلی درجا می‌زدند. فقط کار سیاهان در صنعت مستلزم مهارت بیشتری بود تا در کشاورزی. با این حال همانطور که قبلاً نشان دادیم سیاهان همچنان جدا از دیگران، فقیر و بی‌چیز، و در شهرکهای صنعتی جنوب جان‌پناه اربابان سفیدپوست خود باقی ماندند.

استعمار سیاهان در آمریکا آثار مهمی برای استعمار مردم غیرسفیدپوست سایر نقاط داشت. شاید بهترین دوره برای شناخت روابط آمریکا با جهان سوم

1. Reich　　2. Jay Cooke

در زمان حاضر سالهای نخستین این سده یعنی زمانی باشد که نوعدوستان شمالی دست‌به‌کار توسعهٔ جنوب شدند. هدفهای آنان روشن بود: آنها متوجه منابع عظیم انسانی و طبیعی دست‌نخورده شدند که چنانچه به‌طرز صحیحی از آنها بهره‌برداری می‌شد موجب افزایش رفاه منطقه شده و بازار فروش محصولات و نیز کارگر ماهر ارزان برای تولید صنعتی را فراهم می‌کرد. البته این هدفها دقیقاً همان هدفهای کنونی سیاست کمکهای آمریکا به‌مناطق توسعه‌نیافتهٔ جهان است.

در مطالعهٔ نقش نوعدوستان این حقیقت به‌ما کمک می‌کند که گروههای جنوبی درگیر در این جریان صریحاً صبغهٔ طبقاتی و رنگ پوست داشتند. لذا سرمایه‌داران شمالی‌عضو **هیئت آموزش و پرورش جنوب** فقط با عناصر «ترقیخواه» اشرافیت جنوب (بخوان بورژوازی ملی جهان سوم) یا عناصری از طبقهٔ حاکم که نسبت به‌توسعهٔ صنعتی منطقه با آنان همرأی بودند مستقیماً سروکار داشتند. این هیئت برای سیاهان و برای سفیدپوستان فقیر تصمیم می‌گرفت که توسعهٔ منطقه چه ماهیتی باید داشته باشد و چه نوع نظام آموزش و پرورشی مناسب این توسعه است. فقط اشخاصی چون **بوکرواشینگتن** که قبلاً لیاقت خود را برای انجام کاری که سرمایه‌داران از سیاهان جنوب متوقع بودند ثابت کرده بود طرف مشاورهٔ هیئت ضمن مبارزات خود قرار می‌گرفتند.

> لازم بود سازشی عملی میان «بهترین شمالی» و «بهترین جنوبی»، سازشی دوستانه نظیر آنچه که می‌رفت بدترین مشکلات اجتماعی شهر **نیویورك** را مرتفع کند حاصل شود. «بهترین شمالی» مطابق با مقیاس ارزشهای **اوگدن**[1] از کسانی مثل خود او یعنی سرمایه‌دار محافظه‌کار تشکیل می‌شد؛ «بهترین جنوبی» شامل مربیان آموزش و پرورش و ته‌ماندهٔ ارباب‌منشان طبقهٔ بالا، «اقلیتی قادر به جلوگیری از هر کارکه خود قدرت انجام هیچ کاری را نداشتند» می‌شد. و اگر اعتراضی به«برابری اجتماعی» می‌شد لازم نبود که سیاهان در جلسه شرکت کنند. بالاخره، وقتی که مسئلهٔ فساد در شهر نیویورك به‌دست اعضای اتاق بازرگانی حل می‌شد آیا نظر فواحش را نیز می‌خواستند؟ (۷۸)

ارتباط سرمایه‌داران شمال با سیاست آموزشی درکشورهای جهان سوم

1. Ogden

لزوماً سوکول به‌دوران کمکهای عظیم آمریکا پس از جنگ جهانی دوم نمی‌شد. **صندوق فلپس-استوکز** به‌راهنمایی یک سیاهپوست به‌نام **تاماس جس جونز** روابط نزدیکی در اوایل دهۀ ۱۹۰۰ با هیئتهای مبلغان و مقامات انگلیسی که مشغول پیاده کردن سیاست آموزشی خود در مستعمرات آفریقایی بودند برقرار ساخت. در دهۀ ۱۹۲۰ (نگاه کنید به‌فصل سوم)، **جونز** از طرف **دفتر مستعمرات انگلیس** به‌آفریقا رفت تا دربارۀ وضع آموزش و پرورش در آنجا تحقیق کند. حاصل تحقیق او گزارش **هیئت فلپس - استوکز** بود که ضرورت اقتباس آموزشی یعنی آموزش حرفه‌ای مطابق با مدل **همپتون و تاسکگی** را خصوصاً برای مبادلات روستایی یادآور می‌شد. **جونز** تصریح کرد که به‌نظر وی این مدل بهتر از آموزش نظری کمک به‌جلوگیری از ناآرامی در مستعمرات خواهد کرد.

> انتقال این فکر به‌آفریقا همان دلالات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی را داشت که در آمریکا. همین **تاماس جس جونز** بود که به انگلیسیها پیشنهاد کرد که می‌توانند با قبول مفهوم «اقتباس آموزشی» از اغتشاشهایی نظیر هند در آفریقا جلوگیری کنند. **جونز** مشکلات **هند**را «وجود اکثریتی که فقط نوشتن و حرف‌زدن را می‌دانستند» و اندکی قلیل که می‌توانند «زمین را بکارند و مشغول کارهای مکانیکی عظیم و بیشمار شوند» توصیف کرد (۷۹).

در فصل بعد نشان می‌دهیم چگونه مفهوم توسعه و مدل نوعدوستان که حاصل کاربرد آن در جنوب آمریکا بود با تجربۀ مبلغان مسیحی در **چین** در همین دوره همراه شد تا راه را برای فعالیتهای «نوعدوستانه» در جهان سوم باز کند. تشابهات این موج تازۀ نوعدوستی و انقیاد سیاهان در دورۀ انتقال از جامعۀ کشاورزی به‌جامعۀ شهری حیرت‌انگیز است.

یادداشتها

1. Albert Memmi, *Dominated Man* (New York: Orion Press, 1968).

۲. به گفتۀ **وودوارد**، دراین سالها چندصدهزاری سیاه آزاد درآمریکا و عمدتاً در شهرها وجود داشتند:

C. Vann Woodward, *The Strange Career of Jim Crow* (New York: Oxford University Press, 1966), p. 13.

۳. همانجا، ص ۱۷.

4. Horace M. Bond, *Social and Economic Influences on the Public Education of Negroes in Alabama, 1865–1930* (Washington, D.C.: Associated Publishers, 1939), p.120.

۵. همانجا، ص ۳۶. نظام خوش‌نشینی (کشاورزی مبتنی بر اجاره‌داری) منجر به سقوط مزارع بزرگ و ظهور کشاورزی در مناطق مرتفع جنوب شد. این اراضی را اکثراً خرده‌کشاورزان «فقیر سفیدپوست» می‌کاشتند که قادر به رقابت با مزارع برده‌داران پیش از جنگ نبودند.

۶. همانجا، ص ۱۲۱.

7. Paul Baran and Pual Sweezy, *Monopoly Capital* (New York: Monthly Review, 1966), p.252.

باند در **آموزش همگانی سیاهان** (Public Education of Negroes) نقشی را که صاحبان سرمایهٔ آهن و زغال طی دورهٔ **بازسازی** در **آلاباما** بازی کردند با مدرك و سند بازگو می‌کند. حزب جمهوریخواه توسط سرمایه‌داران ایالات شرقی سازمان یافت و برخی از اعضای کنگره چون **ویلیام کلی** نمایندهٔ پنسیلوانیا کوشیدند **آلاباما** را دوباره به عضویت اتحادیهٔ طرفداران حکومت جمهوری که موافق با بهره‌برداری سرمایه‌داران ایالات شرقی از معادن آهن و زغال آنجا بود درآورند. پس از شکست حزب جمهوریخواه در بدست گرفتن قدرت، حزبی که از وجود سیاهان به عنوان پشتوانهٔ اصلی آراء خود بهره‌برداری کرده بود، این سرمایه‌داران با متنفذان جنوب مصالحه کردند که اجازه دهند درازای قبول موقعیت استعماری پیش از جنگ آنها قدرت را به‌دست گیرند.

8. John W. Dubose, *The Mineral Wealth of Alabama.*

نقل از کتاب *Public Education of Negroes* نوشتهٔ **باند**، ص ۱۴۵. تأکید از **باند**.

۹. ص ۲۵۵، کتاب پیش گفته در پانوشت ۷.

۱۰. همانجا، ص ۲۵۵.

۱۱. همانجا، ص ۲۶۱. ولی زنان سیاهپوست درآمد نسبی‌شان خصوصاً در دهۂ ۱۹۶۰ بهترشد.

12. Robert Newby and David Tyack, "Victims Without 'Crimes': Some Historical Perspectives on Black Education", in *Journal of Negro Education* (Fall 1971): 192–206.

۱۳. ص ۷-۶، کتاب باند. صحبت باند در خصوص آلاباماست ولی این شکاف درمورد سایر ایالات نیز بهمین صراحت به‌چشم می‌خورد. مثلاً سفیدپوستان ساکن اراضی مرتفع ویرجینیای غربی از ویرجینیا جدا شده و به‌عنوان یك ایالت جداگانه درسال ۱۸۶۳ عضو اتحادیه شدند.

۱۴. همانجا، فصل پنجم.

15. Nordhoff, *The Cotton States in 1874-75.*

نقل از ص ۶۹، کتاب باند.

۱۶. ص ۲۵۲، کتاب پیش گفته در پانوشت ۷.

۱۷. نظام‌خوش‌نشینی (کشاورزی‌مبتنی‌بر اجاره‌داری) و روشهای‌ناقص استفاده از خاك منجر به‌سقوط مناطق ساحلی جنوب واقع درکمربند سیاه نسبت به کشاورزی خرده‌پا در شهرستانهای سفیدپوست‌نشین شد (ص ۱۳۱، کتاب باند).

۱۸. همانجا، ص ۱۳۱.

۱۹. همانجا، ص ۱۳۱.

۲۰. همانجا، ص ۱۳۲.

21. Louis Harlan, *Seperate and Unequal* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1958), p.42.

۲۲. ص ۸۳، کتاب پیش گفته در پانوشت ۲.

۲۳. ص ۴۳، کتاب‌پیش گفته درپانوشت ۲۱؛ ص ۷۳، کتاب‌پیش گفته‌درپانوشت ۲.

۲۴. ص ۲۰، کتاب پیش گفته در پانوشت ۲.

۲۵. همانجا، ص ۲۱.

۲۶. همانجا، ص ۲۶-۱۵.

۲۷. همانجا، ص ۹۸.

۲۸. همانجا، ص ۱۰۱.

۲۹. تا سال ۱۸۳۲، بردگان علاوه برمهارتهایی که برخی از آنها در مزارع فرا می‌گرفتند. تعلیمات مذهبی و از آن جمله سواد خواندن و نوشتن محدودی‌می‌دیدند. ولی‌در این‌سال، قیام‌نت‌ترنر (Nat Turner Insurrection) به‌رهبری یك بردهٔ آزاد وحشت از شورشهای بردگان را در جنوب دامن زد. تا سال ۱۸۳۲، تمام ایالات جنوبی قوانین آموزشی ضدبردگی را به تصویب رساندند. آنها نمی‌توانستند سواد خواندن و نوشتن بیاموزند و فقط زیر سرپرستی دیگران می‌توانستند به‌کلیسا روند. همچنین قوانینی به تصویب رسیدکه بردگان آزاد را از زندگی و کار در جنوب منع می‌کرد.

(نگاه کنیدبه ص ۱۹-۱۸، کتاب باند و همچنین:

Carter Woodson, *The Education of the Negro Prior to 1861* (Washington D.C.: Associated Publishers, 1915).

۳۰. ص ۲۱-۲۰، کتاب باند.
۳۱. ص ۱۹۴، کتاب پیش گفته درپانوشت ۱۲.
۳۲. همانجا، ص ۱۹۴.
۳۳. ص ۱۱۷، کتاب باند.
۳۴. ص ۱۹۵، کتاب پیش گفته درپانوشت ۱۲.
۳۵. ص ۹۹، کتاب باند. «طی دورهٔ اسپید (Speed) در آلاباما (۷۴-۱۸۷۳) با اجازهٔ خود وی، مدارس همگانی به‌زحمت دائر بودند.»(ص ۹۹).

36. David Tyack, *Turning Points in American Educational History* (Waltham, Mass.: Blaisdell Publishing, 1967), p. 268.

۳۷. ص ۹، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۱.
۳۸. همانجا، ص ۱۰.
۳۹. ص ۲۶۷، کتاب پیش گفته درپانوشت ۳۶.

40. James Medoff, "Education and the Agrarian Order, 1880-1910" (Harvard University, Department of Economics, January 1972). Mimeographed.

۴۱. همانجا، ص ۹.
۴۲. ص ۱۶۲، کتاب باند.

43. W.E.B. Du Bois, "The Economic Revolution" in Du Bois and B.T. Washington, *The Negro in the South* (Philadelphia, 1907), p.102.

۴۴. ص ۱۳۷، کتاب باند.
۴۵. همانجا، ص ۱۳۷.
۴۶. همانجا، ص ۱۴۱.
۴۷. همانجا، ص ۱۴۱.
۴۸. همانجا، ص ۱۶۰.
۴۹. ص ۶۹-۲۶۸، کتاب پیش گفته درپانوشت ۳۶.
۵۰. ص ۱۲، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۱.

۵۱. ص ۱۶۲، جدول ۶، کتاب باند. شمارهٔ کودکان سیاهپوست شهرستان سه‌تا پنج برابر شمارهٔ کودکان سفیدپوست دراین دوره بود.
۵۲. کمك اولیه به هیئت تاسك‌گی از طرف هیئت‌مقننهٔ ایالت آلاباما و به‌دنبال وعدهٔ یك درگیری با سیاهان شهرستان میکن (Macon) از طرف یك سیاستمدار سفیدپوست بود.
۵۳. ص ۲۶۳، کتاب باند.
۵۴. ص ۸۵، کتاب پیش گفته در پانوشت ۲۱.
۵۵. اکثر اعضای هیئت از جنوب رؤسای دانشکده‌های ایالتی بودند. لذا توصیه‌های این هیئت درمورد خطمشی آن از طرف عناصر محافظه‌کار جنوب بود.
۵۶. همانجا، ص ۷۹.
۵۷. ص ۷۸-۷۷، همانجا.
۵۸. همانجا، ص ۴۹-۲۴۸.
۵۹. ارقام مربوط به شهرستان ویلکاکس (Wilcox) که باند ارائه می‌دهد نشان می‌دهدکه حقوق معلمان درسال‌تحصیلی ۸-۱۹۰۷ برحسب‌هر کودك سیاهپوست ۰/۳۷ دلار و برای هرکودك سفیدپوست ۱۲ دلار بود؛ تاسال ۱۳-۱۹۱۲، هزینهٔ کودکان سفیدپوست تقریباً به ۱۶ دلار برای هریك کودك افزایش یافت و به ۰/۳۰ دلار برای هرکودك سیاه تنزل پیدا کرد.
۶۰. ص ۹۶-۹۵، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۱.
۶۱. ص ۲۰۷، کتاب باند.
۶۲. ص ۲۰۸، همانجا.
63. Patti Mc Gill Peterson, "Colonialism and Education: The Case of the Afro - American", *Comparative Education Review* 15, no.2 (June 1971): 151.
64. Raymond B. Fosdick, *Adventure in Giving* (New York: Harper & Row; 1962), pp.86 - 87.
۶۵. ص ۹۴، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۱.
۶۶. ص ۲۴۰، کتاب باند.
۶۷. همانجا، ص ۱۴۴.
۶۸. ص ۱۹۶، مأخذ پیش گفته درپانوشت ۱۲.
۶۹. ص ۲۴۳، کتاب باند.
۷۰. ص ۲۵۸، همانجا.

۷۱. معذلك درسال ۱۹۱۹، کمیسیون روابط نژادی که مأمور بررسی خشونت نژادی در شیکاگو بود هنوز می‌توانست به‌این نتیجه‌گیری برسدکه مدرسه یکی از جاهای معدودی است که نژادها می‌توانند در آن یکدیگررا بشناسند (ص ۲۷۳، کتاب پیش گفته درپانوشت ۳۶).
۷۲. ص ۲۰۰، مأخذ پیش گفته درپانوشت ۱۲.
۷۳. ص ۲۰۰، همانجا.

74. Cubberley, *State and County Educational Reorganization*
نقل‌از مأخذ پیش گفته دربالا، ص ۱۹۷.
۷۵. ص ۱۹۳، کتاب پیش گفته درپانوشت ۱۲.
۷۶. همانجا، ص ۱۹۳.

77. Michael Reich, "The Economics of Racism", in *Schooling in a Corporate Society*, ed. Martin Carnoy (New York: David Mckay, 1972).

۷۸. ص ۷۹-۷۸، کتاب پیش گفته درپانوشت ۲۱.
۷۹. ص ۱۵۷، مأخذ پیش گفته درپانوشت ۶۳.

فصل هفتم: آموزش و پرورش و آرمان کارایی

استعمار نوی ایالات متحد آمریکا از ۱۹۴۵ به‌بعد

جنگ جهانی اول سرآغاز احتضار امپراتوری بریتانیا و استعمار، اعم از استعمار مستقیم و استعمار مبتنی‌بر تجارت آزاد بود. این جنگ محرک صنعت مونتاژ در هند و تا اندازه‌ای نیز کشورهای پهناور آمریکای لاتین، با استفاده از حمایت گمرکی این صنعت شد. ایالات متحدآمریکا سهم تجارت خود را با جهان سوم و بویژه با آمریکای لاتین بالا برد و بتدریج جای بریتانیا را بعنوان بزرگترین شریک تجاری و سرمایه‌گذار خارجی در آمریکای لاتین و آسیا گرفت. بازگشت بریتانیا به‌سیاست حمایتی در سال ۱۹۳۲ گویای سقوط این کشور بود و تا سال ۱۹۴۶، این دیگر آمریکا بود که سنگ تجارت آزاد را به‌سینه می‌زد.

بحران حاکم برنظام جهانی سرمایه‌داری در دههٔ ۱۹۳۰ بسختی تیشه برریشهٔ پیمانهای تجاری میان تولیدکنندگان مواد اولیه و اقتصادهای صنعتی زد. از سال ۱۹۲۹ تا ۱۹۳۹، بازار صادرات مواد اولیه بشدت سقوط کرد و مبادلهٔ خارجی کالاهای مصرفی وارداتی از میان رفت. از این جریان، مناطق اشغالی آفریقا و آسیا آنقدرها آسیب ندیدند که کشورهای توسعه یافته‌تر آمریکای لاتین مثل آرژانتین، شیلی، برزیل ومکزیک. علت تاحدودی این بود که بخش کوچکتری‌از جمعیت کشورهای مبتنی‌بر کشاورزی معیشتی در بخش پولی‌فعالیت می‌کردند. چون تقاضای واردات در آمریکا بیش ازهرکشور صنعتی دیگری کاهش یافت کشورهایی چون شیلی، پرو و آمریکای مرکزی که بخش عمدهٔ تجارتشان بااین کشور بود عملاً تمامی عواید صادرات خود را بین سالهای ۱۹۲۹ و ۱۹۳۹ از دست دادند.

بحران‌چهرهٔ آمریکا را نیز دگرگون ساخت. دراین کشورسرسپردگی انحصاری به‌سرمایه‌گذاری خصوصی به‌منزلهٔ شالودهٔ توسعهٔ اقتصادی در سال ۱۹۳۲ کنار گذارده شد و نظام سرمایه‌داری‌جدیدی که از آغاز سدهٔ بیستم شروع به‌شکل‌گیری

کرده و مبتنی‌بر دخالت و حمایت دولت بود شکل اقتصادی غالب شد. جنگ جهانی دوم آمریکا را به‌اقتصادی سرپرست شده که‌در آن دولت‌و سرمایهٔ‌خصوصی درکنار یکدیگر فعالیت داشتند تبدیل کرد. سیاست خارجی پس از جنگ این کشور مبتنی‌بر نوعی ایدئولوژی سرمایه‌گذاری خصوصی زیر حمایت دولت بود.

اشغال ژاپن قاعدهٔ استعماری را در آسیا درهم ریخت و سلسله‌جنبان مبارزات ملی‌گرا برای کسب استقلال و انقلابهای ملی‌گرا در چین، هندوچین، اندونزی و مالایا شد. هند و فیلیپین هردو دوسال پس از جنگ حکومتهایی‌مستقل داشتند. جنگ جهانی دوم نقش متفاوتی در آمریکای لاتین بازی کرد: به‌سبب اهمیت سوق‌الجیشی آمریکای لاتین هم‌از لحاظ نظامی و هم بعنوان منبع مواد خام آمریکا موفق شد اقتصادهای این قاره را به‌تولید جنگی خود متصل سازد. اگرچه طی جنگ بسیاری از صنایع نوپا دشواریهایی به‌علت کمبود عرضه‌داشتند ولی تولید زمان جنگ رونق فراوان گرفت(۱).

جنگ نه تنها پاره‌ای از روابط استعماری را از میان برد و منجر به‌ایجاد نوعی دیگر از این روابط شد بلکه ماهیت مبارزات استعماری را نیزکه از پایان سدهٔ نوزدهم‌جریان داشت تغییر داد. ملل اروپای غربی که پیش‌از این بازیگران اصلی درگیری نیروهای روبه‌گسترش سرمایه‌داری بودند هم از لحاظ ساختمان و تأسیسات و هم ازنظر اقتصادی به‌دست جنگ ویران شدند. اتحاد شوروی و آمریکا به‌مثابه دوقدرت نوظهور جهانی‌قدعلم کردند. از آن پس درگیری‌بصورت مبارزه میان شرکتهای خصوصی عظیم چندملیتی آمریکا که تحت‌حمایت دولت و ارتش آمریکا بود و دیوانسالاری اتحاد شوروی درآمد (۲).

آمریکا با شالودهٔ اقتصادی عظیمش علمدار عمدهٔ سرمایه‌داری جهان و دست‌به‌کار درهم کوبیدن امپراتوریهای بریتانیا و فرانسه به‌پشتیبانی از جنبشهای ضد استعماری و استقلال‌طلبانهٔ مستعمرات آنها شد. ولی هرکجا که چنین جنبشهایی رنگ کمونیستی داشت آمریکا کمک نظامی و مافوق نظامی کرد تا حکومتهایی طرفدار این کشور و غیروابسته به‌حکومتهای استعماری سابق خود به‌روی کار آورد(۳).

ساخت اقتصادی موردنظر آمریکا به‌مراتب روشنفکرانه‌تراز رابطهٔ‌استعماری یا نواستعماری بریتانیا و فرانسه با ملتهای غیر صنعتی است. اگر انگلیس و فرانسه جویای مزایای تجارتی مستقیم بودند، آمریکا در جستجوی ثبات درازمدت بوروکراسیهای دولتی مستقل و «رو به‌سرمایه‌داری» بود که محرک رشداقتصادی باشند. ایجاد ثبات و نظم از طریق حکومتهای مبتنی بر دموکراسی مزایای دراز-مدتی برای سرمایه‌گذاری خصوصی آمریکا خواهد داشت منهای هزینهٔ معنوی و

مادی اداره کردن مستعمرات خارجی. همچنین برخلاف سیاستهای امپریالیستی بریتانیا و فرانسه، آمریکا خود را مالک یک امپراتوری نمی‌داند. آمریکا می کوشد همان تصویری را که از سرمایه‌داری خود دارد، یعنی خودیاری را، در کشورهای دیگر نیز پیاده کند. شرکتهای بزرگ این کشور چنین استدلال می کنند که چون آمریکا (علیرغم پسرفتهای اتفاقی‌اش) موفق‌ترین نمونهٔ رشد اقتصاد ملی است، بهترین خط‌مشی برای افزایش تولید ملی دیگر کشورها پیروی از سرمشق آمریکا است. آیندهٔ کمال مطلوب در چنین مدلی اقتصاد کالا های مصرفی ینگه‌دنیایی و بالابودن میزان مصرف مادی سرانه است.

ولی قدرت پس از جنگ جهانی دوم آمریکا مثل قدرت بریتانیای پیش از ۱۹۱۴ قهراً به‌هر اقتصاد و فرهنگی نفوذ می کند. مللی که می کوشند از نظام اقتصادی زیر سلطهٔ آمریکا رهایی یابند این قدرت را عریانتر از ملل دیگر می‌بینند. شرکتهای بزرگ آمریکایی و کمکهای خارجی این کشور می کوشند از طریق مسالمت آن نوع توسعه‌ای که خود برای خلق‌الناس می‌پسندند ترویج کنند ولی گرداندن چرخ امپراتوری مستلزم ازدیاد مداخلهٔ نظامی آشکار و پنهان است. بخش بزرگی از همین «کمک» خارجی صرف ارتش، صرف عملیات سیا (لابلای سایر هزینه های دولتی) و یا صرف کارآموزی پلیس و تهیهٔ تجهیزات پلیسی می‌شود.

کمکهای خارجی

این ملغمهٔ بشردوستی و سودجویی که نیم سده‌ای پس از جنگهای داخلی وسیله‌ای برای مداخلهٔ شمالیها در آموزش و پرورش ایالات جنوبی شد تقریباً یک سدهٔ بعد نیز موجبی برای اعطای کمکهای آمریکا برای توسعهٔ اقتصادی و اجتماعی کشورهای خارجی گردید. اعتقاد کلی این بود که آمریکا به‌عنوان کشوری ثروتمند باید بخشی از منابع خود را اعم از خصوصی و عمومی برای کمک به‌مردم فقیر اختصاص دهد تا سطح زندگی خود را بالا برند.

ولی نکتهٔ مهمتر این است که گردانندگان صنعت و تجارت آمریکا درخارج رشد اقتصادی را عامل اصلی ازدیاد منافع خویش و «ثبات» سیاسی دانسته و هنوز هم می‌دانند. در پایان سدهٔ نوزدهم، شورشهای مردمی، جنبشی که سرمایه‌داری بزرگ و علائق میان شرکتهای بزرگ و عمال آنها را تهدید می کرد خطری برای این اثبات محسوب می‌شد. نوعدوستان شمالی و همدستانشان که اشراف ترقیخواه ایالات جنوبی بودند، طبقهٔ خرده‌مالک مردم‌گرای سفیدپوست را

نیز به‌زبان سیاهان با خود همراه کردند. در اروپا، در پایان جنگ جهانی دوم، کمونیستهای فرانسه، ایتالیا و یونان که دست کم در نظر گردانندگان سیاست آمریکا می‌خواستند این کشورها را علیه «منافع» آمریکا متحد سازند خطر عمده محسوب می‌شدند.

با این‌حال، از دهۀ ۱۹۵۰ تاکنون جنبشهای چریکی، حکومتهای دست‌نشاندۀ آمریکا را که به‌نفع فعالیت آزادانۀ شرکتهای آمریکایی در کشورهای خود عمل می‌کنند متزلزل و در مواردی واژگون ساخته است. در ایالات‌جنوبی آمریکا، در اروپا و در کشورهای کم‌درآمد گوشه و کنار جهان انتظار می‌رفت که رشد اقتصادی با از بین‌بردن فقر و بی‌عدالتی اجتماعی منجر به‌قطع حمایت از این جنبشها شود. همچنین انتظار می‌رفت که با بالابردن میزان مصرف سرانه حمایت از نهادهای سرمایه‌داری چون مالکیت خصوصی، سرمایه‌گذاری آزاد، تجارت آزاد و آزادگذاشتن سرمایه‌گذاری خارجی تقویت کند.

آمریکا بعنوان مقتدرترین ملت سرمایه‌داری پس از جنگ دست به‌کار ایجاد نظام بین‌المللی تازه‌ای شد تا مگر منابع لازم برای افزایش مصرف خود را به‌چنگ آورده و برای شرکتهای خصوصی آمریکایی بازار و امکانات سرمایه‌گذاری دست و پا کند. این نظام در هر کشور «مستقلی» موکول به‌وجود وضعیتی سیاسی است که به‌سرمایۀ آمریکایی اختیار گردش آزاد می‌دهد. در شرایط کمال مطلوب، رشد اقتصادی، انتخابات مبتنی بر دموکراسی و نظام سرمایه‌گذاری آزاد درکنار هم زیسته و به‌مقیاسی کوچکتر المثنای توسعه به‌سبک آمریکایی هستند.

دولت آمریکا چنان به‌حفظ این نظام دل بسته است که نیروهای خود را یک‌روند از سال ۱۹۴۰ به‌بعد به‌خارج گسیل کرده است تا در انواع مبارزات کوچک و بزرگ مداخله کنند. طی بیست‌وپنج سال اخیر، تقریباً ۱۰۰۰۰۰ آمریکایی در جنگهای آسیا کشته شده‌اند و این رقم نزدیک به ۴۰ درصد تلفات آمریکا در جنگ جهانی‌دوم است. علاوه بر مداخلۀ مستقیم آمریکا، بخش اعظم کمکهای خارجی این کشور صرف تجهیزات نظامی، تعلیمات نظامی و آموزش نیروهای انتظامی در هرکشوری که با جزئی‌ترین تهدید از جانب مبارزات سیاسی داخل روبروست می‌شود.

درکنار حضور نظامی پردامنۀ آمریکا، نقش ثبات‌بخشی کمکهای خارجی این کشور برای رشد اقتصادی بسیار ناچیز بوده است. معذلک این کمکها گوشه‌ای از تلاش آمریکا برای پیشبرد رشد سرمایه‌داری بدون توسل به‌مقابلۀ نظامی را تشکیل می‌دهد. این کمکها نه‌چندان قابل‌توجه بوده و نه‌حتی قرائن

نشان می‌دهند کمکی به رشد اقتصادی درازمدت می‌کنند ولی آنقدرها هست که از آن بعنوان وسیلهٔ مؤثری برای نفوذ در سیاستهای اقتصادی و اجتماعی کشورهای کم‌درآمد استفاده شود.

درحال حاضر، آمریکا به‌روال بریتانیا و فرانسهٔ سدهٔ نوزدهم (و درسدهٔ کنونی)، کمکهای خود را به‌آموزش‌وپرورش نیز اختصاص می‌دهد تا آن نوع آموزش‌وپرورشی را که مکمل حفظ «نظم» در امپراتوری است و به‌گسترش سرمایه‌داری خصوصاً (درمورد کمکهای مالی) به‌گسترش شرکتهای چندملیتی و مؤسسات مالی آمریکا پروبال می‌دهد ترویج کند. درپناه سیادت آمریکا، گسترش آموزش رسمی و اصلاحات آموزشی وسیلهٔ ترویج مفاهیم آمریکایی از جامعهٔ «کارا» و «دموکراتیک» می‌شود(٤).

کشورهای کم‌درآمد بکمک آمریکا هم خود را صرف «مدرن»تر کردن اقتصادها و جوامع خود ساخته و هم‌آوا با سازمانهای کمک‌دهندهٔ آمریکایی رشد و توسعه را به‌اعتبار مدیریت و برحسب منافع کشور صنعتی (از آن جمله تکنولوژی) و تازه خود مدیریت را به‌اعتبار تخصیص همین منابع کمیاب برای هدفهای گوناگون تعریف می‌کنند. از آنجا که یکی از هدفهای اساسی سیاست آمریکا برای توسعه حفظ و اصلاح ساختهای‌سرمایه‌داری درجهان سوم یاساختهای نهادینی است که قابل انطباق با نظام بین‌المللی تجارت و سرمایه‌گذاری باشد، راه‌حل کارایی برای رشد و توسعه بمعنای آن است که وصول به‌رشد و ترقی پایدار مستلزم اصلاح طرزکار نظامهای سرمایه‌داری ناقص و تأمین منابع بیشتر (از جمله تکنولوژی) است. نکته‌ای که اثری از آن درچنین تحلیلی دیده نمی‌شود این امکان است که خود ساخت اقتصادی و اجتماعی داخلی و بین‌المللی مورد حمایت آمریکا و دیگر جوامع سرمایه‌داری مسئول کمبود منابع و یا «ناکاراییهای» مشهود در نظامهای اقتصادی و آموزشی باشد.

خاستگاههای سیاست آموزشی آمریکا در جهان سوم

هدف از کمکهای آموزشی سازمان توسعهٔ بین‌المللی[1] بانک جهانی وسایر سازمانهای کمک‌دهنده از جمله بنیادهای خصوصی و انجمنهای مذهبی (٥) ظاهراً پیشبرد رشد اقتصادی است ولی **زمینهٔ** این کمکها و همچنین مشاورهٔ فنی همراه آنها شرایط خاصی را بر فرایند رشد و توسعه تحمیل می‌کند. هدف از این

1. Agency for International Development (AID)

کمکها ایجاد نهادهایی که مکمل سازمان تولید سرمایه‌داری باشند— سازمان اقتصادی که بخش عمدهٔ اضافه تولید را دراختیار تنی چندگذارده و سرمایه‌گذاری خارجی را مجاز و حتی لازم می‌داند— و به‌راه‌انداختن دستگاهی سیاسی است که درخدمت یک چنین ساخت پلکانی و علائق نظامی آمریکا باشد.

استفاده از آموزش‌وپرورش هم برای رسیدن به‌چنین مقصودی و هم برای رسیدن به‌هدفهای انسان‌دوستانهٔ کمکهای خارجی شباهت نزدیکی به‌نخستین تلاشهای آمریکا در ایالات جنوبی دارد. درواقع ریشه‌های سیاست آموزشی فعلی آمریکا در جهان سوم را می‌توان در فعالیتهای مبلغان مذهبی در جنوب و در خارج از این کشور و در سیاستها و روشهای نوعدوستان حوالی آغاز سدهٔ حاضر جستجو کرد.

اقدامات **هیئت آموزش‌و پرورش جنوب، هیئت آموزش و پرورش همگانی راکفلر** و سایر هیئتهای فعال در ایالات جنوبی آمیزه‌ای بود از انسان‌دوستی و پیشبرد آن‌نوع رشد و توسعهٔ اقتصادی که با نیازهای صاحبان سرمایهٔ این هیئتها سازگار باشد. آموزش‌وپرورش را متغیری اساسی هم از نظر هدفهای نوعپرستانهٔ انسان‌دوستان می‌دانستند و هم از لحاظ هدفهای رشد اقتصادی. نظر صاحبان صنایع ترقیخواه سراسر سدهٔ نوزدهم این بود که آدمی را برای شرکت در یک زندگی خوب که از برکات جامعهٔ سرمایه‌داری است آماده می‌کند. بموجب این نظر، باسوادشدن فقرا آنها را صاحب کسب‌وکار و درآمدی کرده و منجر به‌ثبات اجتماعی می‌شود. البته بموازات این نیز وجود یک نیروی کار باسواد و بالارفتن میزان درآمدها هم بازار فروش کالاهای صنعتی ایالات شمالی را گسترش داده و هم امکانات سرمایه‌گذاری را افزایش خواهد داد.

ولی گسترش آموزش رسمی که با موفقیت بدست نوعدوستان عملی شد به‌سختی شامل حال فقرا به‌ویژه سیاهان می‌شد. علت نحوهٔ ترکیب خود این نوعدوستان بود: هیئتهای مدیره‌ای که خط‌مشی‌های آنان را تعیین می‌کردند از جنوبیهای ترقیخواهی تشکیل می‌شدند که از طبقهٔ صاحبان مزارع بزرگ بوده و موافق با منافع طبقاتی خود نظر می‌دادند. در آغاز این سده، این عمل در قالب همراهی با مردم‌گرایان سفیدپوست و **بضرر** سیاهان انجام‌شدتااعیان و اشراف قدیمی بتوانند مال‌ومنال دولت را در چنگ خود بگیرند. اهمیت این نظر در این بود که علیرغم دلالات صریحی که در خصوص آموزش‌وپرورش سیاهان داشت باب میل شمالیهایی که براین هیئتها نظارت می‌کردند نیز بود.

سرمایه‌داران شمالی ترجیح می‌دادند با طبقه‌ای از جنوبیها سروکار داشته باشند که از لحاظ فرهنگی‌و اقتصادی بیش از همه‌خود را به‌آنها نزدیک‌می‌دیدند

و ترجیح می‌دادند خط‌مشیی را اختیار کنند که البته منافع کوتاه‌مدت ناچیزی برای فقیرترین و محروم‌ترین گروه جنوبیها داشته باشد. همهٔ این هدفها برای آن بود که ثبات سیاسی منطقه محفوظ مانده و رشد اقتصادی مطلوب سرمایهٔ شمالیها و دلالهایشان در جنوب تأمین شود.

پس از گذشت پنجاه سال، آمریکا همین خط‌مشی را در تقسیم کمکهای خارجی خود اعم از خصوصی و عمومی دنبال می‌کند. در کشورهای خارج از آمریکا، گروهی که نظرش و همکاریش از همه باب‌میل‌تر است بورژوازی مترقی است که مثل بورژوازی ایالات جنوبی آمریکا زادورود همان اشراف زمیندار است. همین بورژوازی است که بیش از همه به‌ساز فرایند توسعهٔ آمریکاپسند برای سایر کشورها می‌رقصد. باز هم مثل مورد ایالات جنوبی، دارودستهٔ آمریکا از خود اهالی این کشورها معمولاً محافظه‌کارتر از صاحبان سرمایه و یا بوروکراتهای دولتی آمریکا هستند که برای کمک به‌توسعهٔ این کشورها می‌آیند. به‌محض آنکه در مذاکرات مربوط به‌این کمکها پای ملاحظات انسانی به‌میان می‌آید معمولاً دارودستهٔ دلالها به‌آمریکا توصیه می‌کنند که برای‌احترازازبروز درگیریهای محلی کوتاهتر بیاید.

بنابراین الگوی رشدی که زادهٔ حمایت آمریکا از بورژوازی محلی است سخت غیرمنصفانه توزیع شده و غالباً همراه با دیکتاتوریهای قهاری است. اگرچه شرایط موجود در هر جامعه بر ذمهٔ کسانی است که اختیار آن جامعه را در دست دارند، عمال آمریکایی **ترجیح** می‌دهند با همان دارودستهٔ خاص دلالها طرف باشند تا نمایندگان افراد محروم جامعه به‌ویژه نمایندگانی که عقیده دارند سرمایه‌گذاری خصوصی خارجی و الگوی آمریکا و هدفهای آن برای رشد و توسعه با سعادت مردم این کشورها همساز نیست.

به‌موازات این زمینهٔ خط‌مشی کلی توسعهٔ اقتصادی از طریق آموزش‌و پرورش، خط‌مشی تفصیلی آموزش‌وپرورش بین‌المللی نیز به‌سهم خود از اقدامات مبلغان مذهبی در چین، ژاپن و خاور نزدیک آب می‌خورد.

> مؤسساتی که ایجاد شدند آمریکایی بوده، از پول آمریکائی ساخته شده، معلم آمریکایی، برنامه، روش و ضوابط آمریکایی داشتند. فقط شاگردان این مؤسسات غیرآمریکایی بودند که ممتازترینشان را برای دیدن کارآموزی بیشتر در آمریکا دست‌چین می‌کردند. همین اعزام اولین دانش‌آموزان ممتاز خارجی به‌کالج‌های معتبر

و معمولاً **پرسبیتارین**[۱]، **باپتیست**[۲] یا **متدیست**[۳] آمریکایی الگویی شد که هنوز هم حاکم بر بخش عمدهٔ شیوهٔ تفکر ما نسبت به محصل خارجی است.

هیئتهای آمریکایی اواخر سدهٔ نوزدهم و اوایل سدهٔ بیستم در قالب همان چهارچوبی عمل می‌کردند که هیئتهای انگلیسی همتا و همزمانشان. آمریکا حدود و ثغور خود را با غلبه بر سرخپوستان و با جنگ مکزیک توسعه داد. اصطلاح **سرنوشت محتوم**[۴] آشکارا جنبهٔ امپریالیستی و ضعیف‌نوازی داشت و تا دههٔ ۱۸۹۰ به‌کمک نظریات «عینی» برتری نژاد سفید تقویت شد.

هیئتهای دانشگاه **ییل** در ایالت **هونان** چین مثال نوعی مؤسسات‌آمریکایی بودند که **بولز**[۵] توصیف می‌کند. جماعت عظیمی از آمریکاییان به‌محض آنکه یک شرکت آمریکایی امتیازی برای احداث خط‌آهن سراسری در **هونان** از **هانکو** به **کانتون** گرفت تازه با این ایالت آشنا شدند. **ویلیام پارسنز**[۶] که به‌سرپرستی یک هیئت تحقیقات مهندسی با همین خط‌آهن به‌**هونان** رفت متوجه شد که این ایالت ظرفیت تجارتی فوق‌العاده‌ای بویژه از لحاظ ذخایر زغال دارد. توصیهٔ وی به‌شرح زیر بود:

> اولاً چینی‌ها را باید تشویق کرد که به‌کالجهای فرنگی بروند. ثانیاً در**هونان** می‌توان مدارسی ساخت که «مظاهر پوسیدهٔ سد راه ترقی را از میان بردارد». و بالأخره، کالجهای آمریکایی باید زبان چینی و آداب تجارت را به‌دانشجویان بیاموزند. این نظام «چنان ما را برتجارت خارجی‌چین مسلط خواهد کرد که ابداً از روشهای کنونی ما ساخته نیست».

---

1. Presbytarian 2. Baptist 3. Methodist

۴. در تاریخ آمریکا، مفهوم کلی عبارت **سرنوشت محتوم** (Manifest Destiny) این است که مردم آمریکا از طرف خداوند رسالت دارند جامعه‌ای نمونه بسازند. بمعنای اخص این مفهوم اشاره به‌تمایلات طرفداران توسعه طلبی آمریکا در دهه ۱۸۴۰ است که خواستار گسترش مرزهای این کشور از اقیانوس اطلس تا اقیانوس آرام بودند. فکر «سرنوشت محتوم» اغلب وسیله‌ای بود برای توجیه الحاق تگزاس، ارگون، نیومکزیک، کالیفرنیا به‌آمریکا و بعدها دخالت این کشور در کوبا، آلاسکا، هاوایی وفیلیپین (دائرة‌المعارف بریتانیکا، جلد ششم). م.

5. Bowles 6. William Parsons

الیِ‌های جوان نیز که سرشار از روحیهٔ بازگرداندن مردم چین از «قواعد اخلاقی کهن و سنن پوسیده» و کمک به‌تأمین نفوذ غرب در **هونان** بودند وارد گود شدند. آنها مدرسه‌ای به‌نام **یالی** در **چانگ‌شا** بنا نهادند. دروس این مدرسه اکثراً به‌انگلیسی و مهمترین اصل آن برگرداندن دانشجویان از فرهنگ چینی به فرهنگ آنگلوساکسون بود. فارغ‌التحصیلان این مدرسه یا در هیئتهای مسیحی و یا در بنگاههای وابسته به‌تجارت خارجی مشغول می‌شدند. در زمان زمامداری **سون یات‌سن** که خود تحصیلکردهٔ هاوایی بود تحصیلکردگان مستفرنگ چین نیز مثل فارغ‌التحصیلان مدرسهٔ **یالی** جامعه‌ای اصلاح‌طلب تشکیل دادند که اکثر اعضایش از مدارس همین هیئتها بودند. این گروه تلاش می‌کردند چین را به سمت ارزشها و نهادهای اروپایی جذب کنند.

هیئتهای آمریکایی هرکجا پا می‌گرفتند به‌همین شدت اعمال نفوذ می‌کردند. آنها رهبران سیاسی و طبقات حرفه‌ای طرفدار غرب تربیت می‌کردند. درمورد ایجاد نظام آموزش عالی نکتهٔ مهم این بود که این هیئتها حتی باوجود ناسیونالیسم نیز به‌موجودیت خود ادامه دادند. «درمثال افراطی چین کمونیست، ضرب‌اصطلاح رسمی ضدغربی در واقع برکت دائمی برقراری نفوذ آمریکا درچین به‌کمک آموزش‌وپرورش است».

مبلغان مسیحی آمریکا میراث **بازسازی** را برای مخالفت با نظم موجود از طریق مدارس به‌همراه خود داشتند. درسال ۱۸۶۵، شمالیها سخت مشغول درهم‌شکستن قدرت سیاسی و اقتصادی زمینداران ایالات جنوبی بودند که می‌کوشیدند از عضویت در **اتحادیه** کنار بکشند. تا دههٔ ۱۸۹۰، دامنهٔ نفوذ آمریکا تا فیلیپین و جزائر کارائیب کشیده شد و هیئتهای مذهبی این کشور برای تشکیل گروههای هم‌پیمان با سرمایه‌داری آمریکا یک‌روند دست به‌کار بودند. مثل دورهٔ **بازسازی**، مهمترین نتیجهٔ فعالیت این هیئتها ایجاد گروهی‌نخبه بود که رهبری نسل بعد را به‌عهده گیرند. ولی تفاوت میان اقدامات آمریکا درایالات جنوبی خود و درکشورهای خارج فقدان حمایت سیاسی و اقتصادی از سیاهان **جنوب** پس ازسال ۱۸۷۷ بود که درست عکس روابط نزدیک ومستمر این کشور با برگزیدگان تعلیم دیده توسط هیئتهای مذهبی است. تفاوت میان شکست‌قدرت سیاهان در ایالات جنوبی و موفقیت بورژوازی محلی سرسپردهٔ آمریکا درفیلیپین و خاور نزدیک اهمیت پاسداری از مدرسه را به‌ضرب قدرت اقتصادی و سیاسی برای غلبه برسلطهٔ اشراف زمیندار نشان می‌دهد. مدرسه ابداً به‌تنهایی وسیلهٔ تحرک اجتماعی نبود.

درسالهای جنگ‌جهانی دوم، تلاش آمریکا در راه آموزش‌وپرورش بین‌المللی

الزاماً در نیمکرهٔ غربی متمرکز شد. درعین‌حال ضرورت جنگ همراه با اقدامی همه جانبه درجهت گسترش دولت دوران کمکهای خارجی جدیدی را اعلام کرد. بخش دولتی نه‌تنها از تجربهٔ نوعدوستان بلکه‌از کارکنان و افراد خود نیزاستفاده می‌کرد. **دفتر امور داخلی آمریکا** به‌مدیریت **نلسون‌راکفلر**مأمور تدوین و اجرای «برنامه‌هایی در زمینه‌های تجارتی و اقتصادی که با استفادهٔ عملی از تسهیلات دولتی و خصوصی موجب افزایش رفاه تجاری نیمکرهٔ غربی شود...و با استفادهٔ عملی از تسهیلات دولتی و خصوصی در رشته‌هایی چون هنرها و علوم،آموزش و پرورش، سیروسفر، رادیو، مطبوعات و سینما، دفاع ملی را تقویت کرده و موجب تحکیم علائق میان ملل و نیمکرهٔ غربی شود».

این دفتر یکی از ضمائم **منشور ریو**[1] بود که هدف از ایجاد آن خنثی کردن نفوذ آلمان در آمریکای لاتین بود. آمریکا که بسیاری ازکشورهای بیطرف یا طرفدار آلمان در آمریکای لاتین آن را تهدید می‌کردند دست به کار آن شد که منابع نیمکرهٔ غربی را دراختیار خود بگیرد. اگرچه بخش عمدهٔ تلاشهای این دفتر صرف هماهنگ کردن تولید مواد جنگی و نقل و انتقال این تولیدات می‌شد ولی ضمناً توسعهٔ منطقه را نیز در درازمدت زیرنظر داشت. درنخستین کنفرانس **کمیسیونهای توسعهٔ کشورهای آمریکا** در ماه مه ۱۹۴۴، توصیه‌هایی برای توسعهٔ منابع این نیمکره به‌دولت و بخش خصوصی شد. در این کنفرانس گفته شد که «(کنفرانس) می‌تواند با اتکاء به‌قدرت تحرک و ابتکار بخش خصوصی که پشتوانهٔ کار آن است رهبری پرتوان و زورمندی راجهت پیشبرد برنامه‌ها، افکار و امید به‌فرصتها و امکاناتی‌تقریباً نامحدودبرای ترقی اقتصادی درسالهای صلح‌آمیزی که در پیش داریم تأمین کند». این کنفرانس یک سلسله پیشنهاد دائر برحمایت متساوی از سرمایه‌گذاریهای خارجی‌و داخلی در نیمکره، تشویق کسب‌وکار خصوصی در توسعهٔ منابع نیمکره به‌کمک‌متقابل برای اکتشاف نفت و ایجاد و توسعهٔ برق آبی، قبول تجارت آزاد از طریق کاهش موانع تجاری و اولویتهای تجاری و نظارت برتورم به‌عمل آورد.

این دفتر آموزش‌وپرورش را به روال هیئتهای مذهبی که عبارت بود از تعلیم زبان به‌نمایندگان اعزامی آمریکا برای خدمت در آمریکای لاتین، حمایت از دانشجویان آمریکای لاتین که برای‌تحصیل روانهٔ آمریکا می‌شدند، انتصاب معلمان انگلیسی و ایجاد کلاسهای تربیت‌معلم در آمریکای لاتین و کمک به مدارسی که زیرنظر آمریکاییها بودند (مؤسسات خصوصی) و مدارس ملی در

1. Rio Charter

آمریکای لاتین ترویج می‌کرد. به‌زعم این دفتر «مبادلهٔ محققان، دانشجویان و معلمان یکی از مؤثرترین روشهای ایجاد تفاهم متقابل و تمایل به همکاری است».

سازمان کمکهای زمان جنگ شالودهٔ برنامه‌های کمکی بعدی آمریکا را ریخت. کمکهای آموزشی با عنوان مکمل تجارت و توسعهٔ مدل آمریکایی بدواً برای آموزش افراد ممتاز کشورها در آمریکا و تشویق مطالعات بین‌المللی در دانشگاههای این کشور به کار می‌رفت. مدرسه وسیله‌ای بود برای تربیت کردن سرکردگان ملی تا فرایند توسعهٔ اقتصادی و سیاسی دیکته‌شده از طرف آمریکا را به کمک‌مالی این کشور رهبری کنند.

تا اواخر دههٔ ۱۹۵۰، **بانک جهانی** (بانک بین‌المللی بازسازی و توسعه) **و سازمان توسعهٔ بین‌المللی** بزرگترین مؤسسات کمک‌دهنده بودند (که هردو زیر نظر کشورهای صنعتی غرب بودند) و کار اصلی آنها ساختمان راهها، تأسیسات برق‌آبی، طرحهای آبیاری و مانند آن بود. این هزینه‌های «زیربنایی» به‌منظور تشویق رشد سرمایه‌گذاری خصوصی در صنعت و بهبود دسترسی به‌موادخام به‌ویژه برای صادرات درنظر گرفته شده بود. نقش زیربنایی آموزش‌وپرورش محدود به تربیت‌مشتی برگزیده‌بود که‌حامی توسعه به‌سبک‌آمریکا باشند. ولی‌در اواخر دههٔ ۱۹۵۰، این مؤسسات کمک‌دهنده باتفاق بنیادهای آمریکایی برآن شدند تا کمکهای خود را دراختیار آموزش‌وپرورش رسمی به‌عنوان نوعی سرمایه‌گذاری برای‌تربیت کارگران ماهر گذارند. این‌بار معلوم شد که از مدرسه می‌توان‌به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری اجتماعی برای تربیت کارگرانی که «نحوهٔ برخورد» مدرن‌نسبت به‌تغییرات فنی و اجتماعی داشته باشند استفاده کرد. سیاست کار چرخشی کامل به‌سوی راه‌ورسم نوعدوستان سرآغاز سدهٔ حاضر کرده بود.

ولی چرا در دههٔ ۱۹۶۰ به کمکهای آموزشی وسیع متوسل شدند؟ نخست آنکه بسیاری از کشورهای کم‌توسعه از نظر مالی گرفتار مشکلاتی برای گسترش آموزش‌وپرورش خود بودند. بسیاری‌از این کشورها که از یک‌سو با فشار بیسوادان که خواستار افزایش مدارس ابتدایی بودند و از سوی دیگر با فشار صاحبان صنایع که تکنیسین و کارگر ماهر می‌خواستند روبرو بودند متوجه شدند که نمی‌توانند به‌این مطالبات پاسخ گویند. دیگر آنکه، سرمایه‌گذاران خارجی که پیش‌پیش به‌ایجاد صنایع درکشورهای کم‌توسعه جلب می‌شدند خصوصاً نقش سهمی در اعمال نفوذ برای گسترش آموزش‌عالی‌فنی جهت تأمین نیازهای کارگری خود داشتند. سوم آنکه، صاحبنظران‌آمریکایی تدریجاً طراحان سیاست خارجی این کشور را متقاعد ساختند که سرمایه‌گذاری در زمینهٔ آموزش‌وپرورش منبع

تولیدی لازمی برای رشد اقتصادی است. همهٔ این دلایل یکجا سبب شد که هزینهٔ بیشتری صرف آموزش و پرورش در راه تأمین رشد اقتصادی وثبات سیاسی لازم برای توسعهٔ مداوم سرمایه‌داری شود. افزایش شمارهٔ دانشجویان خارجی در آمریکا و تشدید فعالیت دانشگاههای آمریکایی درخارج نشانهٔ حمایت از تمایل آمریکا و کمک به‌سطوح تحصیلی پائین پاسخ به‌نیازهای تازه بود (٦).

الگوی رشد و توسعه سرمایه‌داری ساخت آمریکا

کمکهای آموزشی نـه‌تنها برپایهٔ میل به‌افزایش منافع سرمایه‌گذاران آمریکایی و نوعی برداشت درخصوص امنیت‌ملی آمریکا، بلکه برانساندوستی به عنوان آرمان سرمایه‌داری که خود عبارت است از بهبود وضع فردفرد فقرا نیز استوار است. ولی ما به‌تأکیدگفته‌ایم که این دوهدف متباین است: کمکهای آموزشی از طریق واسطه‌هایی اعطا می‌شود که بیشترین استفاده را از قبل آن می‌برند. مهمتر آنکه، ساخت توسعهٔ سرمایه‌داری چنان است که امکان بهبود وضع فقرا را نسبت به‌اغنیا به‌حداقل می‌رساند. لذا آرمان انسانی رهایی فقرا از چنگال محرومیت به‌دست کمک خارجی تحقق نخواهد یافت درست همان‌طور که در جنوب نیز این آرمان به‌دست نوعدوستان عملی نشد.

برعکس، تأکید بررشد و توسعه از راه سرمایه‌داری، برتأمین سلطهٔ بورژوازی براقتصاد و برکاراتر کردن این ساخت مبتنی‌بر نابرابری به‌جای ایجاد تغییرات بنیادی درخود ساخت ممکن است وضع فقرا را بیش از آنچه درصورت عدم‌مداخلهٔ آمریکا امکان داشت به‌تأخیر بیندازد.

کشورهای صنعتی سرمایه‌دار حاضر این قدرت را داشتند که اغلب به کمک خیزهای عظیم از فئودالیسم به‌سرمایه‌داری و یا درمورد مستعمرات‌سفید-پوست‌نشین تجاری از اقتصادهای مبتنی‌بر واحدهای بزرگ کشاورزی به‌صنعتی-شدن مطلق انتقال یابند. این کشورها به‌برکت سرمایه‌داری موفق شدند بازده اقتصادی خود را دیرزمانی همچنان افزایش دهند؛ شکی نیست که سازمان سرمایه‌داری تولید می‌تواند بازده اقتصادی و در درازمدت مصرف انبوه مردم را بالا برد.

ولی شاخص سرمایه‌داری درعین‌حال توزیع نامتغیر یا نابرابری‌فزایندهٔ درآمد و بیکاری نامتغیر (زیاد) و روزافزون نیز هست. وانگهی این احتمال نیز وجود دارد که پائین‌بودن درآمدها و رواج بیکاری برخی از گروهها نسل‌اندر-نسل ثابت بماند. مشتی نمونهٔ خروار توزیع درآمد در آمریکاست که بین سالهای

۱۹۱۰ و ۱۹۲۹ بیش از پیش نامتساوی شد، بین سالهای ۱۹۲۹ و ۱۹۴۴ تقریباً به‌میزان سال ۱۹۱۰ رسید و بین سالهای ۱۹۴۵ و ۱۹۷۰ تقریباً تغییری نکرد و شاید هم در پایان این دوره تاحدودی بهتر شد. معذلک ضریب **گینی**[1] توزیع درآمد در آمریکا یکی از پائینترین ضرایب درجهان است و لذا می‌توان گفت توزیع درآمد این کشور در سال ۱۹۱۰ در مقایسه با حداقل قابلیت‌پذیرش سیاسی از برابری بیشتری برخوردار بوده است (۷). از اینها گذشته علیرغم جان‌بدربردن آمریکا از سالهای بحران، حدمتوسط بیکاری در این کشور پس ازجنگ جهانی دوم ۶/۵ درصد در سالهای غیرجنگ بود. **هری‌مگداف**[2] و **پل‌سوئیزی**[3] اعلام می‌کنند که تعداد بیکاران باضافهٔ افرادشاغل در تولید تسلیحات یا کسانی که مستقیماً در ارتش کار می‌کنند ازسال ۱۹۳۸ به‌بعد تقریباً ثابت مانده است. به‌بیان دیگر آنها ادعا می‌کنند که آمریکا مشکل بیکاری حاد سالهای ۱۹۳۰ را با تجهیزشدن برای جنگ حل کرد. میزان بیکاری در این کشور بجز در سالهای ازدیاد سریع هزینه‌های دفاعی به‌زیر ۵ درصد نرسیده است.

ولی عدم تساوی درآمدها و بیکاری در آمریکا کمتر از جوامع‌سرمایه‌داری کم‌درآمدتر است. برای مثال قرائن نشان می‌دهد توزیع درآمد درمکزیک که از آن به‌عنوان یک رشد موفقیت‌آمیز سرمایه‌داری در آمریکای لاتین یاد می‌شود (با افزایش متوسط تولید سرانهٔ ناخالص ملی ۲/۷ درصد بین سالهای ۱۹۵۰ و ۱۹۶۸)، از سال ۱۹۵۰ به‌طور یکنواخت نابرابرتر شده است. (نگاه کنید به جدول ۱). اگرچه آمار و ارقام بیکاری آماری صرفاً تقریبی است ولی به‌موجب تخمین بانک ملی مکزیک میزان بیکاری و بیکاری پنهان درسال ۱۹۶۹ نزدیک به ۴۰ درصد بود. بهمین ترتیب توزیع درآمد در برزیل ظاهراً بین سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ نابرابرتر شده است (نگاه کنید به‌جدول ۱). اقتصاد این کشور در سه‌سال آخر این دوره سریعاً روبه‌رشد گذاشت ولی میزان بیکاری همچنان بالا مانده است.

در واقع علیرغم رشدمتوسط سرانهٔ حدود ۲/۲ درصد در آمریکای‌لاتین بین سالهای ۱۹۵۰ و ۱۹۶۸، میزان بیکاری از ۵/۶ به ۱۱/۱ درصد نیروی کار بین سالهای ۱۹۵۰ و ۱۹۶۵ رسید و میزان مشارکت جمعیت در نیروی کار از ۳۴/۸ به ۳۴/۶ درصد تنزل کرد (نگاه کنید به‌جدول ۲).

1. Gini 2. Harry Magdoff 3. Paul Sweezy

جدول ۱

توزیع درآمد در ایالات متحد آمریکا، برزیل و مکزیک، ۷۰ – ۱۹۵۰

(ضریب Gini)

سال	درآمد خانوادهٔ آمریکایی	درآمد فرد آمریکایی*	سال	درآمد فرد مکزیکی	سال	درآمد فرد برزیلی
۱۹۵۰	۰/۳۷۵	—	۱۹۵۰	۰/۵۰	۱۹۶۰	(۱) ۰/۵۲
۱۹۵۵	۰/۳۶۱	—	۱۹۵۸	۰/۵۳		(۲) ۰/۵۰
۱۹۶۰	۰/۳۶۹	۰/۳۳۸	۱۹۶۳	۰/۵۵	۱۹۷۰	(۱) ۰/۶۴
۱۹۶۵	۰/۳۶۰	۰/۳۴۰	۱۹۶۸	۰/۵۸		(۲) ۰/۵۷
۱۹۷۰	۰/۳۵۳	۰/۳۵۶				

* فقط شامل حقوق و دستمزد.

نویسنده یادآور می‌شود که علت‌عمدهٔعادلانه‌ترشدن توزیع درآمدخانواده‌ها احتمالاً این است که درسال ۱۹۷۰ تعداد بیشتری از خانواده‌ها دو عضو فعال داشتند تا سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۵۰. همچنین میزان پرداختهای انتقالی به دولت مرکزی بیشتر بوده است. لذا کسی‌که احتمالاً کم‌درآمد به‌نظر می‌رسد ممکن است از خانواده‌ای با درآمد متوسط باشد.

وضعیت کلی اشتغال در آمریکای‌لاتین در مجموع یک وضعیت عدم تعادل میان انبوه جمعیت و ساختهای اقتصادی نیمکره است. رشد شتابندهٔ جمعیت در منطقه، شهرنشینی سریع و بالابودن رشد نیروی کار جزئی از یک وضعیت اجتماعی‌ـ‌اقتصادی پیچیده است که اختصاراً می‌توان آن را بحران اشتغال توصیف کرد که‌مظاهر آن تا حدودی بالابودن نسبی میزان اشتغال آشکار— خصوصاً در مناطق شهری— و نیز بیکاری پنهان به‌مقیاس وسیع و پائین‌بودن

میزان مشارکت است(۸).

جدول ۲

جمعیت، نیروی کار و وضعیت اشتغال در آمریکای لاتین ۶۵-۱۹۵۰

	۱۹۵۰	۱۹۵۵	۱۹۶۰	۱۹۶۵
کل جمعیت (به هزار)	۱۵۱،۱۱۶	۱۷۳،۱۰۴	۱۹۹،۳۰۷	۲۲۹،۲۹۱
میزان مشارکت (٪ جمعیت کل)	۳۴/۸	۳۴/۸	۳۴/۷	۳۴/۶
نیروی کار (به هزار)	۵۲،۶۶۴	۶۰،۲۴۰	۶۹،۱۶۰	۷۹،۴۷۳
افراد شاغل (به هزار)	۴۹،۷۳۹	۵۶،۰۷۷	۶۲،۸۶۶	۷۰،۶۵۱
افراد غیر شاغل (به هزار)	۲،۹۲۵	۴،۱۶۳	۶،۲۹۴	۸،۸۲۲
میزان بیکاری (٪ نیروی کار)	۵/۶	۶/۹	۹/۱	۱۱/۱

در آسیا و آفریقا این وضعیت احتمالاً از این هم بدتر است:

... برنامه‌های توسعهٔ صنعتی کشورهای **اکافه** درگذشته هیچگونه اثر قابل ملاحظه‌ای بروضعیت کلی اشتغال نگذاشته و امکانات اشتغال بارها عقب‌مانده‌تر از رشد نیروی کار است. در برخی از کشورها چون هند، پاکستان و سیلان ذخیرهٔ بیکاران و بیکاران پنهان در پایان دورهٔ برنامهٔ اقتصادی بارها بزرگتر از آغاز دورهٔ این برنامه به‌نظر می‌رسید و حاکی از آن بود که امکانات تازهٔ اشتغال همگام با رشد نیروی کار نبوده است. داده‌هایی از این دست به‌صورت فعلی خود در واقع پیشنهاد می‌کند که وضعیت اشتغال متضمن فرضیاتی کاملاً جدی است. در جمهوری کره، علیرغم همهٔ تلاش این کشور در راه صنعتی‌شدن شمارهٔ بیکاران و بیکاران پنهان در سال ۱۹۶۳ به‌ترتیب به ۷۰۳،۰۰۰ و ۲،۲۲۰،۰۰۰ نفر افزایش یافته است. در فیلیپین، با وجود گسترش سریع صنایع ماشینی تخمین زده می‌شود که شمارهٔ کل افراد بیکار از ۵۴۰،۰۰۰ در سال ۱۹۵۹ به ۵۷۷،۰۰۰ در سال ۱۹۶۰ و ۶۱۸،۰۰۰ در سال ۱۹۶۱ و ۶۶۲،۰۰۰ در سال ۱۹۶۲ افزایش یافته است. در هند، ذخیرهٔ بیکاران که تخمین زده می‌شد

حدود ۸ میلیون نفر در آغاز دورهٔ برنامهٔ دوم باشد تخمین زده شده‌است که به ۹ میلیون نفر در شروع دورهٔ برنامهٔ سوم افزایش یافته و انتظار می‌رود که در آغاز دورهٔ برنامهٔ چهارم به‌ترتیب ۹ تا ۱۰ میلیون نفر باشد. در دیگر کشورها چون اندونزی، برمه یا جمهوری ویتنـام که برنامه‌های توسعه خواه به‌علت بی‌ثباتی اقتصادی و سیاسی یا به‌سبب نقصان فاحش منابع خارجی و داخلی عملاً به‌مرحلهٔ اجرا درنیامد اثر برنامه‌های عمرانی بر اشتغال از اینهم کمتر بود.

بدین ترتیب، شاخص رشد و توسعه به‌شیوهٔ سرمایه‌داری تقریباً به‌طورعام افزایش کلاً مثبت درآمد سرانه، توزیع نامتغیر یا نابرابرشوندهٔ درآمدها و بالا-بودن میزان بیکاری و حتی بیکاری فزاینده در کشورهای کم‌درآمد است(۸).

نقش مدرسه در مدل آمریکایی رشد و توسعه

آموزش رسمی جزء لاینفک ویژگیهای رشد سرمایه‌داری است. در مدل آمریکایی رشد و توسعه از راه سرمایه‌داری دولت تأمین کنندهٔ سرمایه‌گذاری زیربنا برای گسترش بخش خصوصی است. وجود نیروی کار ماهر بخش مهمی از این زیربنا را تشکیل می‌دهد. ولی ساخت اجتماعی و اقتصادی مورد حمایت تکنولوژی و سرمایه‌گذاری آمریکا صریحاً طرفدار ماشینی کردن کشاورزی و صنعت و گرفتن این مشاغل از مردم و فرستادن آنها به‌سوی خدمات شهری است. از آنجا که هدف از این مدل تراکم سرمایه برای نفس تراکم یعنی تولید کالا برای ارزش مبادله[1] است نه برای ارزش مصرف[2]، اشتغال کامل هدف اصلی اقتصاد نیست. چون مدرسه تحکیم کنندهٔ سلسله‌مراتب شغلی است هرمدرسه-دیده‌ای می‌کوشد که به‌دنبال بخت و اقبال از روستا به‌شهر گریزد اگر چه فقر رایج در شهرها به‌همان شدت روستا باشد. مدرسه مردم را براساس عملکرد تحصیلی و بـراساس محل (دسترسی به‌مدرسه) که خـود به‌طبقهٔ اجتماعی فـرد برمی‌گردد انتخاب می‌کند. نظام مدرسه پاسدار توزیع نامتغیر درآمدها و ساخت پلکانی جامعه است.

همزمان با افزایش شمارهٔ فارغ‌التحصیلان ابتدائی میزان بیکاری نیز در میان آنها به‌ویژه در میان جوانانی که به‌تازگی فـارغ‌التحصیل شده باشند بالا

1. Exchange Value 2. Use Value

می‌رود. بنابراین عوایدی که صرف یک فارغ‌التحصیل ابتدائی که راهی دبیرستان می‌شود کاهش می‌یابد. مثلاً در بسیاری از کشورهای آفریقایی تقریباً غیرممکن است که یک فارغ‌التحصیل ابتدائی چهارده یا پانزده‌ساله کار و شغلی پیدا کند. دبیرستان‌نرفتن همان و «عاطل گشتن» همان. از آنجا که فقط با شش کلاس درس بسختی می‌شود کاری پیدا کرد لذا تحصیلات ابتدائی جذابیت کمتری نسبت به‌تحصیلات متوسطه دارد و خواه‌ناخواه انگیزهٔ اقتصادی ادامهٔ تحصیلات متوسطه قوت می‌گیرد. به‌محض آنکه نتوان جانشینی برای مدرسه پیدا کرد فشار به‌دولت برای تأسین آموزش متوسطه بیشتر می‌شود. بعدها همینکه آموزش متوسطه دامنه گیرد امکانات اشتغال برای فارغ‌التحصیلان مدارس متوسطه کمیابتر و نامعتبرتر می‌شود. فارغ‌التحصیلان متوسطه دانشگاه را جانشین ماندنی‌تری یافته و به‌دولت فشار می‌آورند که دانشگاهها را نیز توسعه دهد. اگر چه جدول ۲ نشان نمی‌دهد ولی می‌توان از این جدول چنین استنتاج کرد که میانگین سواد بیکاران آمریکای لاتین (و همچنین آسیا و آفریقا) به‌مرور در حال افزایش است.

گسترش نظام آموزشی به‌موازات بیکاری موجب بالارفتن میزان تحصیلات مردم می‌شود که برای تصدی معدودی شغل اضافی رقابت می‌کنند، چون این مدرسه است که دستت را به‌جایی بند می‌کند. نه‌تنها میانگین تحصیلی افراد شاغل در نیروی کار بلکه میانگین سواد بیکاران نیز افزایش می‌یابد. معمولاً میزان بیکاری در میان جوانان و در میان کسانی که از سواد رسمی کمتری برخوردارند بیشتر و در میان جوانانی که سواد اندک دارند از همه بالاتر است. بالابودن میزان تحصیل حقوق‌بگیران (و نه صاحبان سرمایهٔ مادی) معمولاً عامل مهمی است که تعیین می‌کند فلان شخص با فلان مقدار سن‌وسال چقدر درآمد دارد.

این فقط بیکاران یا توده‌های کم‌سواد نیستند که مصراً خواستار افزایش تحصیلاتند. تولید کالاهای مصرفی و خدمات ظریف و پیچیده مستلزم وجود کارگران ساهر است. یک جامعهٔ سرمایه‌داری «مدرن» و نظم‌بندی‌شده در تمامی سطوح ساخت اجتماعی خود افرادی می‌خواهد که با اجتماع خود عجین شده و در امور آن شرکت فعال داشته‌باشند. هریک از سطوح این ساخت‌اجتماعی الگوهای رفتار خاصی دارد. لذا صاحبان صنایع و سیاستمداران «مترقی» مورد حمایت آمریکا و سایر کشورهای صنعتی به‌گسترش نظام‌آموزشی کمک می‌کنند. گسترش این نظام مخالفانی هم دارد. صاحبان مشاغل بالا غالباً می‌کوشند موقعیت مطلوب خویش را از راه مخالفت با افزایش تعداد محصلان دبیرستان

و دانشگاهی حفظ کنند. زمینداران محافظه‌کار رشد نظام آموزش همگانی را پایگاه قدرت مستحکمی برای بورژوازی می‌دانند که قدرت خود آنها را مستقیماً تهدید می‌کند، همهٔ این نیروها با نظام آموزش رسمی که بازتاب جریانهای عظیمتر قدرت اقتصادی و سیاسی در جامعه است تصادم می‌کند. در دورهٔ پس‌از جنگ صاحبان صنایع اعم از خارجی و داخلی، توده‌های مردم و سیاستمداران طرفدار مدل آمریکایی رشد و توسعه در این مبارزه پیروز شده و سواد رسمی را به طرز چشمگیری گسترده‌اند.

توزیع درآمد و مدرسه

سواد نصیب که می‌شود؟ اگر آموزش‌وپرورش به‌طور اتفاقی تقسیم‌می‌شد هرکودکی با احتمال متساوی می‌توانست بهترین شغل و بالاترین حقوق را (به‌شرط آنکه مدرسه عامل قاطعی در تعیین درآمد باشد) داشته و از شانس برابر برای بیکاری برخوردار باشد. ولی در اقتصادهای مبتنی‌بر سرمایه‌داری (و همچنین در بسیاری از اقتصادهای سرمایه‌داری دولتی پس‌از انقلاب) سواد نصیب فرزندان خانواده‌های ثروتمند، تحصیلکرده و عالیمقام می‌شود. نظام سواد رسمی به‌ظاهر مبتنی بر برتری شایستگی فرد است یعنی‌نمرهٔ هرشاگرد و نه سابقهٔ خانوادگیش تعیین می‌کند که چه‌کسی باید به‌مدارج بالاتر تحصیلی دست یابد. معذلک عوامل خارج از مدرسه چنان‌اثر مهمی بر عملکرد تحصیلی کودک، بر آرزوها و انگیزه‌هایش اثر می‌گذارد که طبقهٔ اجتماعی همچنان مهمترین متغیر برای پیش‌بینی **میزان پیشرفت** شاگرد در تحصیلات است. این موضوع تصادفی نیست. نظام‌سواد رسمی باآزمونهایش باضوابط ارزش‌گذاری‌اش و با الگوی رفتاری که تجویز می‌کند طوری ساخته و پرداخته شده‌است که نورچشمیهای بورژوازی شهری از عهدهٔ آن برآمده و فرزندان فقرا که از لحاظ اجتماعی قابلیت ابراز وجود در سطوح عالی اقتصاد سرمایه‌داری و فرهنگ بورژوایی را ندارند بیرون ریخته شوند. بنابراین نظام سوادرسمی مکانیسمی‌برای حفظ ساخت طبقاتی در جامعهٔ سرمایه‌داری است. این نظام نهادی مشروع برای انتقال موقع و مقام اجتماعی از نسلی‌به‌نسل دیگر به‌دست می‌دهد که موردقبول تمام طبقات جامعه است (با اعتقاد به‌اینکه مدرسه اصولاً مبتنی‌بر شایستگی فرد است).

طبقهٔ حاکم برسر دوراهی می‌ماند که چگونه هم مدرسه را بیشتر دراختیار مردم گذارد و هم موقعیت برتر خود را حفظ کند. معمولاً این مشکل با ایجاد

یک نظام سوادرسمی «دو وجهی» مثلاً یک نظام آموزش‌وپرورش خصوصی در جوار یک نظام آموزش‌وپرورش دولتی به‌مراتب فقیرتر به‌ویژه در سطوح پائین تحصیلی حل می‌شود. در بسیاری از کشورها، فرزندان خانواده‌های ثروتمند برای تحصیلات ابتدائی و متوسطه به‌مدارس خصوصی رفته و بعد روانهٔ دانشگاههای دولتی که از حمایت دولت برخوردارند می‌شوند که اکثردانشجویان خود را از مدارس خصوصی دست‌چین می‌کنند. تشکیل رشتهٔ تحصیلات‌حرفه‌ای به‌موازات رشته تحصیلات نظری نیز همین مقصود را دنبال می‌کند. فرزندان طبقات اجتماعی پائین که نمرات بدتری دارند از مسیر حرفه‌ای سر درآورده و لذا مشاغلی چون کارگری یا تکنیسینی‌در کارخانه‌ها در انتظارشان است. کودکان خانواده‌های ثروتمندتر مسیر نظری را دنبال می‌کنند که مشاغل پشت میزنشینی، تحصیلات دانشگاهی و یا مشاغل بالا را در اختیارشان می‌گذارد. مهمترین عناصر این نظامهای متوازی کنار گذاردن سطوح تحصیلی بالاتر از حد متوسط تحصیلات برای نورچشمیهای طبقات بالاست. همینکه حد متوسط سواد رسمی مثلاً به‌دورهٔ متوسطه برسد اختلاف میان مدارس حتی در سطوح عالی نیز ظاهر می‌شود: در جوار دانشگاههای باری بهرجهت دانشگاههای «ممتاز» با «بهترین» دانشجویان وجود دارند و تازه مدارک دانشگاههای فرنگی از اعتبار بیشتری برخوردارند تا مدارک دانشگاههای داخلی. همهٔ این تدابیر برای دست‌چین‌کردن افراد مردم برای مشاغل بالای سلسله‌مراتبی است که مبتنی‌بر منزلت و مقام است.

میانگین سوادرسمی افزایش می‌یابد ولی میزان تحصیلات فرزندان خانواده‌های پردرآمد همیشه بالاتر از میزان تحصیلات فرزندان خانواده‌های کم‌درآمد است. همه باسوادتر می‌شوند ولی ساخت اجتماعی تکان نمی‌خورد. مشاغل پردرآمد و معتبر به‌طور متوسط نصیب کسانی می‌شود که پدرومادرشان نیز درآمد و موقع و مقامی برتر داشته‌اند. با ازدیاد اینگونه مشاغل، کسانی که موقعیت اجتماعی و اقتصادی پائینتری دارند نیز درآمدهای بالا به‌هم می‌زنند **ولی اینگونه افراد فقط شامل درصد کوچکی از طبقهٔ اجتماعی خود هستند** در حالی که همهٔ افراد متعلق به‌خانواده‌های پردرآمد تقریباً به‌قطع و یقین به مقامات بالا می‌رسند (۹).

الزامات نظامی آموزشی از این دست درمورد توزیع درآمد معلوم است. حتی با آنکه ممکن است بالارفتن حد متوسط تحصیلات موجب کاهش اختلاف سالهای‌تحصیل افراد شود —و قرائن نشان می‌دهد که مثلاً نیز چنین می‌شود— باز این نظام سواد رسمی است که دستیابی به‌انواع مقامها را در ساخت اجتماعی

تعیین می‌کند. فقیر به‌نسبت فقیر می‌ماند و توانگر غنی. اگر توزیع درآمد به‌مرور بهتر شود این ساخت اجتماعی‌دست نخورده احتمالاً قابل قبول‌تر خواهد بود چه اختلافات **نسبی** میان فقرا و ثروتمندان به‌طور مستمر کمتر خواهد شد. مشکل اینجاست که قرائنی دال بر بهبود خودبه‌خود توزیع درآمدها بر اثر توسعهٔ سرمایه‌داری در دست نیست. واقعیت آن است که در دورهٔ پس از جنگ، توزیع درآمد فردی و خانوادگی در آمریکا اساساً تغییری نکرده و توزیع درآمد در مکزیک و برزیل علیرغم افزایش شدید حد متوسط تحصیلات در هر سه کشور نابرابرتر شده است (نگاه کنید به‌جدول ۱). آمار و ارقام موجود رابطه‌ای مثبت ولی ضعیف میان توزیع سالهای تحصیل در یک جامعه و توزیع درآمد در آن جامعه و امکان وجود رابطه‌ای منفی میان تغییرات میانگین سواد و برابری توزیع درآمد نشان می‌دهد.

استعمار نوی راه‌حل «کارایی» برای رشد و توسعه

مدل آمریکایی رشد و توسعه که تأکیدش بالابردن مصرف عموم از طریق افزایش تولید ملی سرانه است به‌حال اکثریت مردم کشورهای کم‌رشد سودی نبخشیده است (در سال ۱۹۶۰، کم‌درآمدترین مردم برزیل که ۴۰ درصد جمعیت این کشور را تشکیل می‌دهند فقط ۱۲/۵ درصد کل درآمد نصیبشان می‌شد؛ در سال ۱۹۶۳، ۴۰ درصد جمعیت مکزیک که کم‌درآمدترین افراد آن را تشکیل می‌دادند ۱۰/۵ درصد کل درآمد این کشور و در سال ۱۹۵۹ همین ۴۰ درصد جمعیت آمریکا ۱۵ درصد کل درآمد کشور را داشتند). کم‌درآمدترین بخش جمعیت کشورهای غیرصنعتی که ۵۰ درصد کل جمعیت هستند طرفی از رشد نمی‌بندند. آنها در جریان رشد و توسعهٔ سرمایه‌داری به‌نسبت و یا به‌طور مطلق وضعشان بدتر می‌شود.

در اکثر کشورهای جهان سوم، جمعیت و نیز طبقهٔ متوسط رشد می‌کند. درآمد، مصرف و رفاه طبقهٔ متوسط بیشتر و درعین‌حال شکاف میان این طبقه و توده‌های مردم عمیقتر می‌شود. حتی در مواردی نیز که مصرف سرانه رو به‌ازدیاد است، اکثریت مردم به‌غذای کمتر، دوا و درمان کمتر، کار واقعی کمتر و حفاظت و ایمنی کمتری دسترسی دارند تا سال ۱۹۵۰. این وضعیت تا حدودی زادهٔ قطبی‌شدن مصرف و تا حدودی حاصل فروپاشی خانواده و فرهنگ سنتی است. در سال ۱۹۶۹ تعداد بیشتری از افراد آدمی نه از

لحاظ عددی بلکه به‌صورت درصد جمعیت جهان به‌علت گرسنگی، درد و رنج و فقدان مأوا میمیرند تا در پایان جنگ جهانی دوم.

اصل و اساس راه حل آمریکا برای مسائل توسعه چون بیکاری، توزیع غیرعادلانهٔ درآمد و پائین‌بودن میزان رشد عبارت است از ازدیاد منابع موجود برای رشد و توسعه از طریق سرمایه‌گذاری خصوصی و عمومی خارجی و بهبود کار این نظام اقتصادی و اجتماعی. بهبود کارایی بستگی به ازمیان‌برداشتن عناصر سنتی ساخت اجتماعی و اصلاح ادارهٔ امور مدارس، کارخانه‌ها، ارتباطات و مانند آن دارد.

در این راه حل چنین فرض می‌شود که مشکل توزیع درآمد و مشکل بیکاری را می‌توان با ازدیاد **کمیت** تولید سرانهٔ اقتصادی برطرف ساخت: یعنی اگر کالاهای مصرفی بیشتری در اختیار باشد وضع فقرا نسبتاً یا به‌طور مطلق بهتر خواهد شد و اگر میزان رشد بالا رود و بازارکار و مدارس را بتوان به‌وجه مؤثرتری گرداند بیکاری ازبین خواهد رفت. به‌علاوه در این راه‌حل این‌طور فرض می‌شود که هرگاه کار نهادی چون مدرسه مؤثر به‌نظر نرسد هم آن نهاد و هم جامعه **غیرمعقول‌اند**. نظر ما این است که فرض نخست غلط است: تجربهٔ کشورهای کم‌درآمد و حتی کشورهایی که سریعاً در حال ازدیاد بازده اقتصادی خویشند نشان می‌دهد که فقط مصرف بخشی از جمعیت بالا رفته است. این بخش (که معمولاً طبقهٔ متوسط خوانده می‌شود) در رشد سرمایه‌داری شرکت می‌کند ولی فقرا شرکتی ندارند. بیکاری نه با افزایش بازده اقتصادی کاهش می‌یابد (و احتمالاً بهترین‌مثال این مدعا **پورتوریکو**ست که بین سالهای ۱۹۴۰ و ۱۹۶۰ علیرغم افزایش درآمد سرانهٔ آن به‌میزان ٤ درصد و مهاجرت بخش اعظم اضافه جمعیت بزرگسال این کشور از روستاهای آن به‌آمریکا، میزان‌بیکاری در آنجا همچنان بین ۱۲ تا ۱۵ درصد بود) و نه با افزایش حد متوسط سواد نیروی کار.

راه‌حل اشتغال کامل و توزیع عادلانهٔ کالاها و کار را نمی‌توان در نظام آموزشی جست که نابرابری را تکثیر می‌کند. معذلک به‌سختی می‌توان جامعه‌ای را متصور شد که برای تولید و توزیع کالاها و خدماتش متکی بر سلسله مراتب سرمایه‌داری بود و غیر از این نظام آموزشی داشته باشد. تحصیلات بیشتر بسته به‌تعیین نقشها در چنین جامعه‌ای، به لزوم پلکانی‌بودن هرچه بیشتر آن و به احساس مسئولیت بیشتر آن نسبت به‌جدا کردن کودکانی است که گرایشها و مهارتهای بورژوایی دارند از آنها که ندارند. همهٔ این مطالب خود کم و بیش

روشن است.

ولی راه‌حل بازسازی بنیادی اقتصاد و جامعه و تغییر نحوهٔ تولید و توزیع کالاها راه‌حلی «مجاز» یا حتی مطلوب از نظر کسانی که پاسدار اقتصادهای سرمایه‌داری وابسته به‌آمریکا در کشورهای غیرصنعتی هستند نیست. لذا آمریکا، مؤسسات بین‌المللی و زمامداران داخلی که متکی به‌سرمایه‌گذاری و کمک خارجی هستند چارهٔ این مشکل متضاد یعنی مشکل بیکاران باسواد و توزیع نابرابر درآمد را در گسترش هرچه بیشتر مدارس دیده و در عین حال می‌کوشند این نظام را به‌طریقی اصلاح کنند که شاگردانی «مؤثرتر» تربیت کرده و آنان را هرچه بهتر در قالب وظایف شغلی جا بیندازند. معذلک بر اثر گسترش آموزش و پرورش حتی اگر این گسترش با صرف هزینهٔ سرانهٔ کمتری برای هر شاگرد در سطوح مختلف آن انجام شده باشد، باز هم امروزه پول بیشتری صرف آموزش و پرورش می‌شود تا در گذشته (۱۰). همین‌قدر است که برای داشتن شغلی مشابه با گذشته تحصیلات رسمی بیشتری باید داشت. در پس این خط‌مشی امید می‌رود که افزایش حد متوسط سواد رسمی رشد اقتصادی را آنقدر بالا برد که مشکلات توزیع درآمد را برطرف سازد. منظور آن است که میزان مصرف فقرا را به‌طور مطلق آنقدر بالا برند که حتی اگر این افزایش سهم کوچکی از درآمد کل باشد موجب رضایتشان شود.

برای حل مسئلهٔ بیکاری تغییرات «عمده»ای در مواد تحصیلی پیشنهاد می‌شود تا از ترکیب مدرسه و بازار کار استفادهٔ بیشتری شود. آموزش کشاورزی، حرفه‌ای و فنی، همچنین آموزش «غیررسمی» چون خدمات ترویج کشاورزی و مؤسسات خاص کارآموزی مردم را بهتر از آموزش نظری که در جهت کار و شغل بخصوصی نیست با «امکاناتی» که دارند «جور» می‌کند. در برخی از کشورها مثلاً در کلمبیا، ونزوئلا، این مسیر حرفه‌ای با مدارس متوسطهٔ جامع و ازدیاد سالهای تحصیل ابتدائی از شش به‌هشت یا نه سال همراه است. ولی این تدابیر دقیقاً همان اصلاحاتی بود که همراه با پیچیده شدن صنعت در آمریکا و لزوم تربیت نیروی کار تعلیم دیده توسط مدارس انجام شد و دقیقاً همان راه‌حل آموزش سیاهان است که مورد حمایت سرمایه‌داران شمال بود. کارآموزی‌حرفه‌ای راه مؤثری برای آماده‌ساختن این نیروی کار است بی‌آنکه در ساخت اجتماعی آب از آب تکـان خورد. آموزش حرفـه‌ای مردم را اختصاصاً بـرای کار در کارخانه‌ها و انشاءالله کارگرانی مطیع و دست‌آموز تربیت می‌کند و این همان سرنوشتی است که برای سیاهان جنوب مقدر کرده بودند. هیهات که در سلسله‌مراتب شغلی پا از گلیم خود درازتر کنی.

بدین ترتیب آموزش حرفه‌ای همان آموزش متوسطه است برای فقرای شهری که نمی‌توانند رشته نظری را دنبال کنند و برای کسانی که **گردانندگان نظام اقتصادی و اجتماعی استفاده از کارآموزی حرفه‌ای را برایشان مقتضی و مطلوب تشخیص می‌دهند**. این کارآموزی نوع کار آنها را در آینده تعیین می‌کند در نظر برخی از مردم این نوع آموزش به‌معنای دسترسی به‌شغلی آبرومند در کارخانه است ولی در نظر اکثر مردم فقط راه را برای دسترسی به‌بخش خدمات جنبی (گاراژهای کوچک، تعمیرگاهها و مانند آن) باز می‌کند. آقازاده‌ها و یا نورچشمیهای طبقهٔ متوسط شهرنشین آموزش حرفه‌ای نمی‌بینند: تحصیلاتی که پسند خاطر آنهاست آموزش نظری عمومی یا خصوصی است که به‌دانشگاه منتهی می‌شود. بنابراین مفهوم لغت فرصت متساوی که به‌دنبال راه یافتن فقرا به‌مدارس متوسطه در آمریکا پیدا شد در حال حاضر به‌دلایلی مشابه و با نتایجی که از هم‌اکنون می‌توان پیش‌بینی کرد به‌نظامهای آموزشی کشورهای غیرصنعتی‌منتقل می‌شود.

حتی اگر اثر آموزش حرفه‌ای را نیز بر توزیع نادیده بگیریم باز هم نتیجه می‌گیریم که این راه‌حل پیشنهادی برای مسئلهٔ بیکاری به‌غلط فرض می‌کند که گیر مسئله در عرضه است یا اینکه بین مهارتهایی که مدارس می‌آموزند و مشاغل موجود در بازار نوعی «عدم تطابق» وجود دارد. این فرضیه نیز هست که مدارس نمی‌توانند با آموزش کار خاصی به‌مردم آنان را به‌قبول آن کار تشویق کنند. این فرضیهٔ **باکستون**[1] در سال ۱۸۳۸ بود و از آن سال تاکنون تغییر چندانی نکرده است. این دو فرضیه هیچ یک از لحاظ تجربی به‌ثبوت نرسیده و ظاهراً هیچ کدام شناخت چندانی از بازار کار ندارند. نخست آنکه آموزش و پرورش موجد تقاضای مهارتی نیست مگر مهارت معلمان (۱۱). ولی تربیت معلم موردی خاص است چه هنوز هم نوعی کارآموزی معتبر برای زنان تلقی می‌شود. در کشورهای کم‌رشد میزان بیکاری در میان فارغ‌التحصیلان مدارس بالاست زیرا نظر به‌دستمزدهای جاری و تکنولوژی مورد استفادهٔ سرمایه‌داران تعداد مشاغل کمتر از تعداد افراد موجود صلاحیتدار برای انجام این مشاغل است.

> ... اصلاح برنامه‌های درسی وضع موجود را تغییری نخواهد داد چه استفادهٔ ناقص از نیروی انسانی ارتباطی با آنچه در مدارس می‌گذرد ندارد. وانگهی سطوح تحصیلی پائین هیچ کجا نمی‌تواند

1. T. F. Buxton

افراد را برای مشاغلی خاص تربیت کند. درواقع تلاش در این جهت هزینه‌های آموزشی را وسیعاً بالا خواهد برد و دست‌کم انعطاف‌پذیری نظام را کم خواهد کرد. به‌نظر من خط‌مشی‌های پردواستری هست که می‌توان اختیار کرد و این کار مستلزم بررسی جریانات خارج از مدرسه است‌تا جریانات داخلی آن.

دوم اینکه انگیزه‌های شاگردان تابع دریافتی است‌که نسبت به‌فرصتهای بعدی خود دارند. چنین دریافتی خود زادهٔ واقعیات محیط اجتماعی و اقتصادی است. تلاش انگلیسیها برای تحمیل مشاغل کشاورزی به‌مردم آفریقا به‌ضرب آموزش رسمی در میانهٔ سدهٔ نوزدهم و طی حکومت استعماری خود فقط تا حدودی موفق از آب درآمد. آفریقایی می‌دید پول درکارهای اروپایی‌وار است نه در کشاورزی. امروزه، بورژوازی ملی برترین طبقه را در کشورهای سرمایه‌داری تشکیل می‌دهد. نوع آموزشی که فرزندان این طبقه می‌بینند کمال مطلوب سایر طبقات اجتماعی و غایت آمال آنهاست (۱۲).

کسانی‌که ماهیت «غیرمعقول» تقاضای تحصیلات «نظری» به جای سواد «حرفه‌ای» از طرف آفریقاییان را مورد انتقاد قرار می‌دهند قادر به‌فهم این نکته نیستند‌که اهمیت سواد نظری دقیقاً در این حقیقت نهفته است‌که این نوع سواد خود علناً آموزشی حرفه‌ای است‌که دسترسی به‌معتبرترین مشاغل و از همه مهمتر به‌پردرآمدترین مشاغل را میسر می‌سازد.

ممکن است وجود آموزش حرفه‌ای در جوار آموزش نظری تناقض موجود در توسعه از راه سرمایه‌داری یعنی ازدیاد تولید اقتصادی همزمان با ثبات ساخت اجتماعی (سلطهٔ خاص سرمایه‌داران بر تولید) را حل‌کند ولی چنین ترکیبی نمی‌تواند بیکاری را کم‌کرده، توزیع درآمد را برابر و یا امکان دسترسی گروههای اجتماعی مختلف را به‌انواع مشاغل یکسان‌کند. درست برعکس، هدف اصلی چنین ترکیبی تقسیم نیروی‌کار به‌طبقات‌کاملاً مشخص پیش از ورود به‌بازار کار است.

مفید بودن راه‌حلی‌که مبتنی بر «کارایی» باشد مثلاً آموزش حرفه‌ای برای مشکلات آموزشی متکی بر این فرض است‌که مدارس درواقع بدرستی اداره نمی‌شوند. البته سوء مدیریت در هر سازمانی هست ولی این فرض هم منطقی است‌که مدارس و بازارکار و دیگر عناصر ساخت اقتصاد سرمایه‌داری اگر به بهترین وجه نیز اداره شوند باز هم در خدمت هدفهایی خواهند بود که

سرمایه‌داران و مؤسسات کمک‌دهندهٔ آمریکایی ترجیح می‌دهند از آنها چشم‌پوشی کنند.

معمولاً کارشناسان آمریکایی و سایر کشورهای صنعتی در خصوص آموزش و پرورش این‌طور فرض می‌کنند که مدرسه پیش از هر چیز جایی برای گسترش مهارتهای شغلی (شناختی) است که به کار هدفی برای جامعه یعنی به‌حداکثر رساندن رشد اقتصادی بیاید. ولی این تنها کارکرد مدرسه و احتمالاً کارکرد اصلی آن هم نیست. مدرسه منتقل کنندهٔ فرهنگ و ارزشها و خشت‌زنندهٔ کودکان در قالب نقشهای گوناگون است. مدرسه به‌ثبات نظم اجتماعی کمک می‌کند. مدرسه همگانی نهادی است که در درون ساختهای اقتصادی و اجتماعی سرمایه‌داری به‌وجود آمد تا افراد را برای انجام نقشهای گوناگون این ساختها آماده سازد.

رابطهٔ نزدیک میان اقتصادهای غیرصنعتی (یا درحال صنعتی‌شدن) و اقتصادهای صنعتی یعنی توسعه به‌شراکت که پیشنهاد مؤسسات کمک‌دهنده است فی‌نفسه تناقضی بزرگ ایجاد می‌کند. این مؤسسات این‌طور استدلال می‌کنند که شراکت در توسعه موجب بالارفتن میزان رشد از راه ایجاد منابع بیشتر برای سرمایه‌گذاری و نحوهٔ صحیحتر کاربرد این منابع برای استفادهٔ مؤثرتر از آنها خواهد شد. این استدلال همچنین فرض می‌کند که وجود یک رابطهٔ نزدیکتر میان کشورهای «رشدیافته» و «کم‌رشد» مشکلات رشد و توسعه را با از میان برداشتن عناصر نامعقول در جوامع «سنت‌گرای» حل خواهد کرد.

ولی این فرض به‌مراتب متقاعدکننده‌تر است که هر اقتصاد وابسته به کشورهای صنعتی ازطریق تجارت، سرمایه‌گذاری خواه‌ناخواه ساخت اشتغال و تکنولوژیش نیز وابسته به‌نظام بین‌المللی است. این وابستگی خود اثر مهمی بر بازار کار و نظام آموزشی خواهد داشت. آنچه را اقتصاددانان آمریکایی ناکارایی بازارکار و ساخت آموزشی و حاصل «مدرن» نبودن آنها به میزان کافی می‌دانند به‌نظر ما زادهٔ اشکال وارداتی سرمایه‌داری است که برای انطباق با وضع اقتصادهای غیرصنعتی و تا حدود زیادی برای پاسخ به‌نیازهای بورژوازی داخلی و شرکتهای بزرگ کشورهای صنعتی تغییر شکل داده شده‌اند. حتی این علائق نزدیکتر با کشورهای پردرآمد اگرچه ممکن است به‌معنای بالارفتن بازده اقتصادی باشد ولی ضمناً به‌معنای تغییر شکل بیشتر اقتصاد کشور وابسته مطابق با قالب کشور صنعتی و ابقای سلطهٔ سرمایهٔ خارجی بر منابع داخلی نیز هست.

کشورهای غیر صنعتی می‌کوشند کم و بیش همان دسته از کالاهای

مصرفی کنونی کشورهای صنعتی را با استفاده از تکنولوژی و سازمان تولیدی مشابه با اقتصادهای پرمصرف تولید کنند. رواج چنین الگویی برای تولید مبتنی بر این فرض است که کشورهای کم‌درآمد می‌توانند همان فرایند تکامل تاریخی کشورهای صنعتی کنونی را به‌شکلی از لحاظ زمانی فشرده عیناً دنبال کنند (۱۳).

اگر جامعه‌ای بخواهد با تولید کالاهای مصرفی کشورهای پردرآمد راه رشد و توسعه را در پیش گیرد فقط شمارهٔ اندکی از افراد آن در تولید و مصرف این کالاها دست خواهند داشت. آنوقت مبالغ هنگفتی در شهرها صرف آموزش و پرورش خواهد شد تا این افراد نسبتاً اندك در بخش پیشرفته از لحاظ فنی به‌کار مشغول شده و کالاهای مصرفی پیچیده به‌ویژه کالاهای مصرفی پردوام تولید کنند. این نوع تکنولوژی و سازمان تولید وارداتی تولید کالاهای مورد مصرف گروههای پردرآمد را **پر فایده‌تر** و از نظر اجتماعی **ارجح‌تر** می‌سازد.

توسعه‌ای از این دست مازاد اقتصادی را از روستاییان به‌صنعت، خدمات و واحدهای بزرگ کشاورزی منتقل می‌کند. روستایی بی‌چیز از زمین رانده شده و در جستجوی شرایطی بهتر روانهٔ مناطق شهری می‌شود. چون بخش «مدرن» اقتصادهای غیرصنعتی فقط بخش محدودی از نیروی کار را به‌کار می‌گیرد شاخص توسعه از راه سرمایه‌داری کم و بیش در همهٔ کشورهای صنعتی بیکاری فراوان و حتی فزاینده است.

ببینیم این سیاست ایجاد روابط نزدیك با کشورهای سرمایه‌داری پردرآمد که بر نحوهٔ استفادهٔ بهتر تأکید به‌جای تغییرات بنیادی تأکید می‌کند چه الزاماتی برای مردم کشورهای غیرصنعتی دارد. کشورهای غنی ترجیح می‌دهند بار مشکلات رشد و توسعه را بدوش مدیریت غلط و نه روابط **سرمایه‌داری** موجود در جامعهٔ کم‌درآمد و یا علائق موجود میان اقتصادهای صنعتی و غیرصنعتی گذارند. مؤسسات کمك‌دهنده علناً طرفدار تقویت نظام بین‌المللی موجود یعنی طرفدار تشدید روابط مبتنی‌بر وابستگی‌اند و به دقت مراقبند که صحبتی از تغییرات بنیادی ساخت ثروت و قدرت در داخل جوامع غیرصنعتی و بین جوامع صنعتی و غیرصنعتی به‌عنوان پیش درآمد رشد اقتصادی به‌میان نیایند.

پس جای تعجب نیست که در تجزیه و تحلیلهای مبتنی بر مفهوم «کارایی» این امکان نادیده گرفته می‌شود که نظامهای آموزشی و بازارهای کار در محدودهٔ نظامی **بدرستی اداره می‌شوند** که فقط قابلیت تولید بخش کوچکی از جمعیت را به‌حداکثر خود می‌رساند. **ندیده گرفتن چنین امکانی انصراف خاطر عامدانه از آن‌دسته مسائل اجتماعی‌اساسی است که شبکهٔ تجارت، سرمایه‌گذاری**

و کمک بین‌المللی ونقش کشورهای صنعتی را در این نظام‌مورد سؤال قرارمی‌دهد.

این موضوع قابل قیاس با تأکیدی است که بزرگان تعلیم و تربیت آمریکا بر بهرهٔ هوش می‌گذارند: استدلال این حضرات آن است که نظام اجتماعی و اقتصادی افراد را بر مبنای «هوش» یا عملکرد تحصیلی آنها برای احراز مشاغل بالا و پردرآمد دست‌چین می‌کند. ولی **بولز و گن‌تیس** نشان می‌دهند که اختلاف هوش بزرگسالان به‌مراتب کمتر از طبقهٔ اجتماعی یا سالهای تحصیل می‌تواند موفقیت اقتصادی فرد را تبیین کند. وانگهی،

> ... اگرچه پایگاه اقتصادی فرد معمولاً شباهت فروانی به‌پایگاه اقتصادی پدر و مادرش دارد ولی فقط بخش کوچکی از این رابطه را می‌توان به‌اختلاف طبقات اجتماعی از لحاظ بهرهٔ هوش در کودکی و بخش واقعاً ناچیزی از آن را به‌اختلاف طبقات اجتماعی از لحاظ صفات ارثی ــ حتی اگر تخمینهای **جنسن** (Jensen) را هم درمورد تأثیر وراثت بپذیریم ــ نسبت داد. لذا برابر کردن کامل بهرهٔ هوش تمام طبقات اجتماعی انتقال پایگاه اقتصادی را فقط مختصری از پدر به‌پسر کاهش خواهد داد.

تأکید فراوان بر آزمونهای عینی ــ بر اختلاف شاگردان از لحاظ «توانایی» به عنوان رمز موفقیت اقتصادی ــ برای آن بوده است که سلسله مراتب اقتصادی و اجتماعی مبتنی بر طبقهٔ اجتماعی را بر حق جلوه دهند. چنین توجیهی برای آن بوده است که بگویند کارگربودن تو ربطی به‌پایگاه کارگری خانواده‌ات نداشته و گناه «ناتوانی» تو از نظر مدرسه است.

به همین روال گناه کجرویها و بیعدالتیهای نظام آموزشی و بازار کار را به‌گردن «ناکارایی» یا «مدیریت غلط» و یا عدم «توانایی» در گرداندن چرخ امور به‌طور صحیح می‌دانند. نظر ما این است که پیشرفته‌ترین فنون مدیریت ازجمله نظریات مربوط به کارایی هزینه، تحلیل سود و زیان و بودجه‌نویسی برای برنامه نه مشکل بیکاران باسواد را حل خواهد کرد و نه فشار مردم را برای مطالبهٔ تحصیلاتی فراتر از آنچه برای جامعه «مقدور» است. این مشکلات پیش از هر چیز زادهٔ ماهیت «ساخت اجتماعی» سرمایه‌داری جهانی است نه اختلاف مردم کشورهای غیرصنعتی و صنعتی از لحاظ «توانایی». درست همانطور که سنجش توانایی وسیله‌ای است برای برحق جلوه دادن ساخت طبقاتی جوامع صنعتی سرمایه‌دار، ضابطهٔ «کارایی» نظامهای آموزشی و بازارهای کار نیز با گذاشتن بار گناه بدوش عدم توانایی مردم جوامع غیرصنعتی در ادارهٔ صحیح

مؤسسات خود و یا به‌کار انداختن منابع کافی برای رشد اقتصادی وسیله‌ای است برای حقانی جلوه دادن **ساخت طبقاتی بین‌المللی.**

این قیاس را می‌توان باز هم ادامه داد و اثر جنبش «کارایی» را پیش از جنگ جهانی اول و طی این جنگ در آمریکا تحلیل کرد. یکی از مهمترین نتایج اتفاق میان مصلحان آموزشی و گردانندگان اقتصاد —اتفاقی که از دیدگاه مشترک این دو دسته نسبت به‌ترقی جامعه و از ارزشهای طبقاتی مشترکشان آب می‌خورد —تأکید بر کارایی مدارس بود. مدارس کارایی را آن نوع تأثیری می‌دانستند که به‌ضرب آن کودکان را برای کار در آینده آماده می‌کردند. چون مدرسه وسیلهٔ آمادگی برای کار تلقی می‌شد گردانندگان امور آموزشی برای سازمان‌دادن مدارس متوسل به‌بررسیها و مدلهای مربوط به‌کارایی در صنعت شدند.

مدیریت علمی در صنعت منجر به‌تکثیر رشته‌های تولید شد و مدارس نیز با تشعب مواد آموزشی از این نمونه سرمشق گرفتند. از اینجا مفهوم جدیدی از فرصت متساوی به‌دست داده شد. این مفهوم تازه که برای حل تضاد میان برابری و کارایی پیدا شده بود عبارت بود از «امکان برخورداری همگان از چنان آموزشی که آنان را به‌طرزی **یکسان** برای کار ویژهٔ خود تربیت کند.» لذا همینکه تشعب تحصیلی گسترش پیدا کرد مفهوم موفقیت تحصیلی متساوی درازای توانایی متساوی نیز پیدا شد.

با اجرای این نظام «فرصت متساوی» در عمل دیگر می‌شد میزان‌موفقیت آن را از راه تعداد شاگردان موجود در مدارس و کیفیت تربیت افراد توسط مدارس برای مشاغل موجود اندازه گرفت. گنجاندن آموزش حرفه‌ای در مدارس متوسطه به‌موازات دروس نظری و بازرگانی و صنعت طی جنگ جهانی اول و پس از این جنگ در حکم پیروزی مدارس متوسطهٔ جامع بود.

ما بار دیگر از این اصلاح آموزشی نظر به‌شباهت نوعی آن با راه‌حلهای آموزشی کشورهای رشدیافته یاد می‌کنیم. با انواع و اقسام اصلاحاتی که مؤسسات کشورهای رشدیافته در جهت کارایی امور تجویز می‌کنند—اصلاحاتی که کم و بیش مشابه با اصلاحات پنجاه سال پیش آمریکاست— ساخت اجتماعی **پابرجا مانده** و به‌احتمال زیاد شاگردان متعلق به‌خانواده‌های فقیر همچنان در پله‌های زیرین نردبان اجتماعی درجا خواهند زد. وانگهی اگر بگوییم که با کمک مالی **سازمان توسعهٔ بین‌المللی،** بانک جهانی و یا دیگر بنیادها مدارس کشورهای غیرصنعتی همچنان در بند هنجارهای کشورهای صنعتی در مورد «برتری» —به‌ویژه از طریق ایجاد علائق نزدیک میان اقتصادهای صنعتی و غیرصنعتی— خواهند بود باز هم فارغ‌التحصیلان عالی کشورهای غیرصنعتی

دسترسی کمتری به‌منابع و شانس کمتری برای موفقیت اقتصادی خواهند داشت تا فارغ‌التحصیلان دانشگاهی کشورهای قطب. با این اصلاحات کارایی‌زده و فرمایشی کشورهای رشدیافته، ساخت اجتماعی موجود میان ملل نیز ابقا خواهد شد.

یکی از اثرات جنبی مهم این اصلاحات آن است که شرکتهای چند-ملیتی و سایر سرمایه‌گذاران خارجی از وجود کارگر خارجی و تعلیم‌دیده به عنوان نیروی کار دست‌آموز برای رقابت با کارگران آمریکایی استفاده کرده و بی‌آنکه آموزش رسمی را در خارج گسترش دهند از افزایش سریع احتمالی دستمزدها در آمریکا جلوگیری می‌کنند. این تدبیر دقیقاً شبیه آموزش کارگران سیاه در ایالات جنوب است که منظور از آن مقابله با نیروی کار سفید در شمال بود. هرچند اطلاعات چندانی درمورد نقش شرکتهای آمریکایی در آموزش کارگران ماهر در دست نیست ولی به‌نظر می‌رسدکه نقش بانک جهانی در آموزش متوسطه و آموزش حرفه‌ای —و همه به‌نام سریعتر کردن رشد اقتصادی کشورهای دیگر— کاملاً مطابق با الگوی شرکتهای چندملیتی است که هر کجا در خارج از کشور ذخیره‌ای از کارگران ماهر می‌بینند تولید خود را نیز به همان دیار سوق می‌دهند. در بسیاری از موارد، مدیران را از آمریکا یا از اروپا می‌آورند و لذا کارگران داخلی هیچگاه مهارتهای لازم برای ادارهٔ کارخانه‌ها را به‌دست خود نمی‌آموزند. این تقسیم کار بین‌المللی را خود کشورهای صنعتی باب کردند و بخشی از حملهٔ ایدئولوژیکی این کشورها به‌جهان سوم است.

یادداشتها

۱. یادداشتی مربوط به‌سال ۱۹۴۴ اثر جنگ را برصنعت آمریکای لاتین روشن می‌سازد: «از پرل هاربور تاکنون گسترش تولید در بخش دیگر قارهٔ مثل خود ایالات‌متحد آمریکا تقریباً به‌طور کامل اختصاص بـه‌جنگ یا هدفهای اساسی مملکتی داشته است. رشد صنایـع جدید و پیشرفت وسایل نقلیه که پیش‌از پرل هاربور در آمریکای لاتین جریان داشت بـه‌محض آنکه ظرفیت تـولید آمریکا متوجه تولید جنگی و به‌دست‌آوردن انواع مختلف تجهیزات و مواد صنعتی اگـرنه محال ولی دشوار شد به‌مقیاس وسیعی رو به‌کندی گذاشته و یا معوق‌ماند. معهذا ایـن کشورها از طـرق مختلف پیشرفتهای چشمگیری در جهت رفـع نیازمندیهای جنگی داشته‌اند. ایـن پیشرفتها شامل تـوسعهٔ

نقل و انتقالات هوایی، ساختمان راههای سوق‌الجیشی، بهبود خدمات بهداشتی و بهداری و گسترش صنایع اساسی دولتی در کشورهای همجوار است.» نقل‌از:

John C. Mc Clin tock, "Inter - American Cooperation in Economic Development", Inter - American Affairs office, 1944.

۲. دراواخر دهۀ ۱۹۵۰ و دهۀ ۱۹۶۰ همزمان با بازسازی اروپا و ژاپن دوباره نیمچه‌جنگی برسر بازارهای جهانی میان کشورهای سرمایه‌داری در گرفت.

۳. معروفترین مثالهای این نحوۀ عمل عبارتنداز کنگو (زئیرکنونی)، ویتنام و گینه.

۴. خواننده‌ای که تردید می کند برخی از طراحان سیاست آمریکا هنوزهم کمکهای آموزشی را وسیله‌ای برای جلوگیری از «کمونیست» شدن کشورهای کم‌رشد می‌دانند نگاهی بیندازد به مأخذ زیر:

William Y. Elliot, ed., *Education and Training in the Developing Countries* (New York: Praeger, 1966).

«نظری به گذشته روشن می‌کندکه نخستین مساعی ما بیش‌ازحد تابع انتظار ما از معجزات تکیه بر«اقتصادگرایی» بود حال آنکه در وهلۀ نخست این تلاشها باید متوجه گروههای حمایت کننده می‌شدکه بتوانند براین کشورها به‌نحو مؤثری حکومت رانده، پایگاههایی برای حکومتهای قانونی بعد ایجاد و از افتادن این کشورها به‌دام کمونیسم جلوگیری کنند. به‌عبارت‌دیگر نخستین تلاش ما می‌بایستی و هنوزهم لازم است متوجه آموزش و پرورش باشد: آموزش واقعی برای تربیت رهبران سیاسی و کارمندان دولتی آنان، تکنیسینها و حامیانی که بتوانندکشور خود را در مسیر آزادی پایدارهدایت کنند.» نگاه کنید به همان مأخذ، ص ۵، مبحث زیر:

William Elliot, "The Road to Self - Help."

۵. درحال‌حاضر **سازمان توسعۀ بین‌المللی**، **بانک جهانی** و بنیادهای غیرانتفاعی آمریکا چون **بنیادفورد** و **بنیاد راکفلر** و حکومتهای انگلیس و فرانسه بزرگترین کمکهای‌آموزشی را می‌کنند.در اواخر دهۀ ۱۹۶۰ **سازمان توسعۀ بین‌المللی** به‌طور متوسط ۸۵ میلیون‌دلار درسال، **بانک جهانی** نزدیک‌به ۵۰ میلیون دلار در سال و **بنیاد فورد** در حدود ۴۰ میلیون‌دلار کمك کردند. **یونسکو**که معمولاً از آن به‌عنوان یك سازمان کمکهای آموزشی یاد می‌شود

بودجهٔ محدودتری دارد و اکثراً کمکهای فنی در اختیار کشورهـا می‌گذارد. اعتبار این سازمان زیاد ولی‌نفوذ آن برسیاستهای کشور کمک گیرنده به‌مراتب کمتراز سازمانهای بزرگی است که کمک مالی می‌دهند.

۶. کنگرهٔ آمریکای شمالی برای آمـریکای لاتین (NACLA) دومین دسته از این مطالبات یعنی نیازهای شرکتهای بزرگ راچنین موردتأکید قرارمی‌دهد:

«علاوه براین کمک نقدی کلی وغیرمستقیم، برنامه‌های خاص کمک خارجی و سایر مؤسسات دولتی هزینه‌های عملیاتی مستقیم و غیرمستقیم شرکتها را به‌امور اجتماعی اختصاص داده و آنها را از طرق مختلف به بخش عمومی منتقل می‌سازند:

«(۱) طرح و ایجاد برنامه‌ها و مؤسسات‌ـدر داخل وخارج‌دانشگاهها‌ـ برای آموزش‌کادر مدیریت، کارگران ماهر و سایر بخشهای نیروی انسانـی موردنیاز شعبه‌های محلی شرکتهای چند ملیتی...

«(۲) کمك مالی به‌طرحهای پژوهشی دانشگاهی و غیر دانشگاهی هـم در آمریکای لاتین وهم در ایالات‌متحد آمـریکا کـه عمدتاً متوجـه مشکلات خاص فنی و علمی این شرکتهاست...

«مهمتر اینکه کمك خارجی‌کار برنامه‌ریزی درازمـدت ایـن شرکتها را تسهیل‌کرده و خطرات سرمایه‌گذاری درازمدت را... با کمك‌مالی بیشتر به سرمایه‌گذاری محلی و از طـریق اقـداماتی چـون اقدامات زیر بـه‌حداقل می‌رساند:

«... اصلاحات بنیادی و اصلاح برنامه‌های آمـوزشی در دانشگاههای مریکای لاتین برای تغییر گرایشهای سیاسی (چپ‌گرا)ی رایج زیر سرپوش «سیاست زدایی» و «حرفه‌ای‌کردن» دانشگاهها طـرحـریزی شده بود. لـذا شرکتهای خارجی مطمئن‌اندکه زمامداران و تکنیسینهایـی در اختیار دارند تعلیم دیده، برخوردار از ارتقاءاجتماعی، و از لحاظ‌ایدئولوژیکی باصلاحیت که امید دارند علائق خارجی را در راه پیشبرد زندگی خـود به‌کار برند و منافع خود را ذاتاً با منافع سرمایـه‌گذاران خـارجـی در تضاد نمی‌بینند.» نقل‌از:

NACLA, Yanqui Dollar [New York, NACLA, 1971], pp. 45-46, 48 - 49.

۷. مثلاً ضریب گینی توزیع درآمد (ضریب گینی عبارت است از نسبت منطقهٔ بالای منحنی توزیع درآمد لورنز برمثلث برابری کامل درآمد ـ ضریب گینی صفر یعنی برابری کامل و ضریب گینی یك به‌معنای نابرابری کامل است.) در

آمریکایی درسال ۱۹۶۵ در حدود ۰/۳۵ بود در مقایسه با ۰/۴۵ در آلمان غربی (۱۹۶۴)، ۰/۳۷ در نروژ (۱۹۶۳)، و۰/۳۲ در انگلیس (۱۹۶۶).

۸. بیکاری در واقع یك **اختراع** سرمایه‌داری است. در اقتصادهای سنتی‌هرعضو جامعه‌کار می‌کند. اگرکمبودکار نیز باشد همهٔ اعضاء به‌نوعی دراین کمبود سهیم‌اند. در جوامع سوسیالیستی نیز بنابه تعریف اشتغال‌کامل‌وجود دارد. ممکن است دستمزدها پائین و سلسله مراتب شغلی همچنان درکار باشد ولی برای همه‌کارهست. در جامعهٔ سرمایه‌داری، مشاغل موجود تابع مقدار سرمایهٔ مادی و زمین موجود در اقتصاد و دستمزدکارگران است. معذلك حتی وقتی‌که دستمزها نیزکم است ممکن است کارفرمایان متوجه شوند که فنون سرمایه‌اندوز تولید هزینهٔ کمتری بخواهد تا جانشین‌کردن کار به‌جای سرمایه. ممکن است کارفرمایان سرمایه را به‌کارگر نیز ترجیح دهند چون سرمایه نه اعتصاب می‌کند و نه مریض می‌شود.

مشخصهٔ پس‌از جنگ توسعه ورود فنون تولید از خارج است که بیش از میزان تأثیر دستمزدهای داخلی درکوتاه‌مدت جاذب سرمایه است ولی در درازمدت ممکن است نظربه وجود صرفه‌جوییهای‌ناشی از اندازه و مقیاس قوانین مربوط به‌نرخ دستمزدهاکاملاً به‌سود سرمایه‌دار باشد.

۹. فرض ما این است‌که مشاغل پردرآمد در یك جامعه‌را می‌توان سخت‌مرتبط با تحصیلات دانشگاهی دانست (معذلك بالاترین درآمدها با مالکیت سرمایهٔ مادی رابطه دارد). درسال ۱۹۶۲، کمتراز ۲۵ درصد مردان سفید‌پوست ۳۴-۲۵ سالهٔ آمریکا که میزان سواد **پدرانشان** کمتراز تحصیلات‌کامل دبیرستان بود به‌کالج راه‌یافته بودند درحالی‌که حدود ۸۰ درصد از مردان سفیدپوستی که‌پدرانشان تحصیلات‌بالاتراز دبیرستان داشتند به‌کالج می‌رفتند. این ارقام البته نه نوع‌کالج و نه تعداد سالهای تحصیل درکالج راکه هردو به‌نفع فرزندان طبقات بالاست مشخص می‌کنند.

در سایرکشورها این مطلب‌از اینهم واضحتر است. مثلاً در **کنیا** درآمد خانواده به‌تنهایی مهمترین‌عامل‌برای تعیین کسانی‌است‌که به‌مدارس متوسطه خواهند رفت. **موانیکی** (Dinguri Mwaniki) در نمونه‌ای‌از دانش‌آموزان ابتدائی در **کنیا** یك محصل هم ندیدکه از خانواده‌ای کم‌درآمد بوده و به مدارس ابتدائی‌گران راه‌یافته باشد.

در ۱۹۶۰ در پورتوریکو نزدیك به ۵۵ درصد ازکسانی که در مجتمع اصلی دانشگاه پورتوریکو قبول شدند از خانواده‌هایی بودند که پدرانشان مشاغل تخصصی و اداری بالا یا خرده مالکی داشتند و یا صاحب و مدیر

مزرعه بودند. تقریباً ۱۴ درصد آنها پدرانشان صاحب مشاغل اداری پائین بوده و فقط حدود ۲۵ درصد از خانواده‌های کارگری و یك درصد متعلق به خانواده‌های کارگر کشاورزی بودند.

۱۰. با بالارفتن میانگین تحصیلات، معمولاً نسبت محصلان دبیرستانی و آموزش عالی نیز با آنکه این نوع تحصیلات گرانتر از تحصیلات ابتدائی است افزایش می‌یابد. علاوه براین تمام هزینه‌های آموزشی نیز روبه‌ازدیاد می‌گذارد. نگاه کنید به:

Philip Coombs, *The World Educational Crisis* (New York: Oxford University Press, 1968), pp.48 _ 54.

۱۱. در واقع در بسیاری از کشورهای کم‌رشد معلمان بخش بزرگی از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی را تشکیل می‌دهند. یك بخش آموزشی سریعاً رو به توسعه معمولاً مهمترین بخش جاذب فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و متوسطه است.

۱۲. وقتی جامعه‌ای چون تانزانیا، کوبا یا چین خود را سراسر وقف کشاورزی خودکفا و کار در مناطق روستایی را تحسین و نه تقبیح کند، ارزش آموزش کشاورزی نیز درآنجا بالا می‌رود. ولی این کار مستلزم تغییری در ساخت اجتماعی است تا رده‌های بالای جامعه نیز به‌روستاها کشانده شوند. آگاهی مردم از موقع و مقام خود الزاماً تغییری‌نکرده بلکه‌ساخت منزلت‌دستخوش تغییر می‌شود. در چنین وضعیتی، آموزش حرفه‌ای روستایی ممکن است جانشین آموزش نظری یعنی معتبرترین رشتهٔ آموزشی شود.

۱۳. واقع آن است که برای جوامع کنونی فوق‌العاده دشوار است فرایند تغییری راکه در دورهٔ تاریخی دیگری در جوامع صنعتی روی داد تکرار کنند. کشورهای صنعتی علاوه بربازارهای داخلی پررونق خود توانستند با برقراری سلطهٔ تجارت خارجی از طریق پیشرفت فنی و قدرت نظامی رشد کنند.

فصل هشتم: چه باید کرد؟

شناخت ما از تاریخ بر شیوهٔ تلاش ما در ایجاد تغییر اجتماعی مؤثر است. مورخان و دانشمندان علوم اجتماعی غرب ما را معتاد به‌تفسیر خاصی از تاریخ کرده‌اند: آنچه اعمال مردان و زنان را شکل می‌بخشد **فکر و عقیده** است (۱). تاریخ آموزش‌وپرورش چنان نوشته شده است که گویی فلاسفه نیروی محرک تغییرات آموزشی‌اند. لذا مطالعهٔ تغییر عبارت است از مطالعهٔ تغییر **افکار و عقاید** آموزشی و **افرادی** که حامل این افکارند.

این تعبیر دلالتهای مهمی برای عمل اجتماعی دارد. این تعبیر به‌ما می‌گوید که برای تغییر نهادها و یا حتی تغییر نظم اجتماعی فقط بایستی افکار «خوب» به‌وجود آورد و بس. بدین‌ترتیب فرد یارای آن را دارد که با تفکری عقلائی به‌نظم اجتماعی معقولی متوسل شده و بر تغییر اجتماعی اثر گذارد. در مورد تاریخ آموزش‌وپرورش تعبیر بالا از این نیز فراتر رفته و دال بر آن است که مدرسه به‌عنوان به‌وجودآورندهٔ خلاقیت عاملی علی و یا نقطهٔ شروعی برای تغییر اقتصادی و اجتماعی است و لذا فلاسفهٔ آموزشی نقش قاطعی در این تغییرات دارند.

بررسی ما این نگرش نسبت به‌تاریخ را مردود می‌داند: استدلال ما این است که اگرچه تغییرات فلسفهٔ آموزشی اثراتی بر اصلاحات آموزشی داشت ولی در عمل مؤثرترین آنها فلسفه‌هایی بود که با تغییرات اقتصادی و اجتماعی زمان خود مطابقت داشت. نظر ما این است که نحوهٔ تنظیم و تشکیل آموزش رسمی توسط جامعه متأثر از سلسله‌مراتب اقتصادی و اجتماعی و غیرقابل تفکیک از آن است. ما عقیده داریم که کارکرد مدرسه تحکیم روابط اجتماعی تولید است و هیچ اصلاح آموزشی را نمی‌توان جدا از اثری که بر روابط پلکانی موجود در جامعه دارد متصور شد.

چنین برداشتی مدرسه را نه فی‌نفسه بلکه به‌اعتبار نهادهای اقتصادی و اجتماعی جامعه و نحوهٔ جایگیری گروههای اجتماعی در این نهادها به داوری

می‌کشد. مثلاً بسیاری از متخصصان آموزشی اظهارنظر کرده‌اند که مدارس واقع در مراکز شهرها به‌زندان می‌مانند و سرکوبگرند و شیوه‌های تدریس آنها برای کودکان سیاهپوست و سایر کودکان فقیر مطابق با واقعیت زندگی آنها نبوده و با علایق آنان تباین دارد. نظر ما این است که هرگونه تحلیلی که این مسائل را به تنهائی به عنوان مشکلات نظام آموزش مبتنی بر مدرسه عنوان کند تحلیل درستی نیست. این نوع مدارس تجلی نقش سیاهپوستان در اقتصاد سرمایه‌داری پیشرفته و نژادپرست آمریکاست. حتی درصورتی که اقتصاد آمریکا نژادپرستانه نیز نبود طبقات پائین این جامعه به‌مدارسی می‌رفتند که کار و هدف آنها متفاوت با مدارس کودکان طبقات متوسط و بالا بود (۲). پس اینکه چرا ساخت مدرسه چنین است بستگی به‌توصیف ما از روابط اقتصادی و اجتماعی موجود میان افراد دارد و موفقیت اصلاحات آموزشی نیز خود به‌رابطهٔ اینگونه اصلاحات با تغییر ساختهای اقتصادی و اجتماعی وابسته است.

لذا تحلیل نظام بزرگتر سازمان اقتصادی و اجتماعی اهمیت قاطعی در شناخت مدارس دارد. ولی تحلیل این نظام کدام است؟ نظریهٔ جزمی اقتصاد مبتنی بر نگرشی فردگرایانه نسبت به‌جامعه است که به‌موجب آن ساختهای جامعه به‌اعتبار کارایی آنها در به‌حداکثررساندن رفاه فردی تحلیل می‌شوند. توصیفی که یک چنین تحلیلی از تغییرات جامعه‌گیر می‌کند همانا تغییرات فرعی حاصل در وضعیت فرد «متوسط‌الحال» است.

از اینجا دیگر به‌آسانی می‌توان فهمید که چرا گسترش آموزش‌وپرورش اینچنین قاطعانه با بهبود وضع جامعه مرتبط بوده است. نخست همانطور که در فصل یکم دیدیم نظریهٔ جزمی اقتصاد براین فرض است که سازمان اقتصاد سرمایه‌داری، خصوصاً سلسله‌مراتب تولید مبتنی بر مالکیت ثروت، یک رابطهٔ حد مطلوب میان افراد است. زمانی که جامعه به‌مراحل بالای سرمایه‌داری رسد روابط اجتماعی تولید نیز به‌حد مطلوب خود می‌رسد. در این تحلیل، آموزش همگانی به‌عنوان وسیله‌ای که جاهل و عامی را با تن‌دادن به‌نقش مادون خود در نظام سرمایه‌داری به‌حمایت از این نظام می‌کشاند کارکرد مثبت مدرسه است.

دوم اینکه می‌بینیم افرادی که به‌مدرسه می‌روند درآمد بیشتر و مرتبه و مقام بالاتری می‌یابند تا کسانی که به‌مدرسه نمی‌روند. تحلیل جزم‌اندیشانه نتیجه می‌گیرد که گسترش مدارس موجب افزایش رفاه فرد و لذا بهبود وضع جامعه می‌شود. از آنجا که کلاسیکهای جدید فرض می‌کنند تمام افراد فرصتی «مساوی» برای برخورداری از تحصیلات و درآمد بیشتر یا کمتر در یک اقتصاد

سرمایه‌داری دارند — درآمد مبتنی بر توانایی است و نه بر موقعیت فرد به‌هنگام تولد — لذا موضوعاتی چون درآمد و سواد نصیب که می‌شود، موضوع طبقهٔ اجتماعی و اینکه چه‌کسی در جامعه تصمیم می‌گیرد، بنا به‌تعریف، جایی در این تحلیل ندارند. البته در عمل، اقتصاد نئوکلاسیک و المثنای آن در جامعه‌شناسی و علوم سیاسی متمایل به‌ارزشها و سلیقه‌های بورژوازی اروپا بوده و فرض می‌کند که همین فرهنگ و طبقهٔ متمول است که بایستی تغییر اجتماعی جهان را تعریف و کنترل کند. براساس چنین اعتقادی هم هست که گسترش آموزش مبتنی بر مدرسه در جهت ارزشها و هنجارهای بورژوازی اروپا به‌معنای ترقی جامعه تعبیر می‌شود.

تحلیل ما در خصوص نظام اقتصادی براین فرضها خط بطلان می‌کشد. ما این مفهوم را که حتی روابط آرسانی تولید سرمایه‌داری از نظر اجتماعی حد مطلوب است مردود می‌دانیم. ما فرض نمی‌کنیم که دراقتصادهای سرمایه‌داری همگان فرصت واحدی برای مدرسه رفتن و یا اشتغال به‌کارهای مختلف دارند. همچنین فرض نمی‌کنیم که همه‌کس حتی در یک «دموکراسی» از قدرت سیاسی برخوردار است. ولی فرض ما این است که سرمایه‌داری طبقهٔ فئودال را از میان برداشته و طبقات اجتماعی جدیدی را جانشین آن می‌سازد. اساس این طبقات را مالکیت اکتسابی مال و ثروت و تولید کالا تعیین می‌کند و نه عنوان، زمین موروثی و رعایایی که در زمین او کشت‌وکار کنند. استدلال ما این است که آموزش رسمی جزء مهمی از نظام سرمایه‌داری، پیش از هر چیز **تعیین کنندهٔ** نقشهای اجتماعی، و به‌عنوان یک وسیلهٔ انتقال دانش شناختی از نقشی ثانوی برخوردار است. ما هویت واقعی طبقهٔ حاکم در جوامع سرمایه‌داری را برملا می‌کنیم درست همانطور که اقتصاددانان و فلاسفهٔ سرمایه‌داری هویت طبقهٔ حاکم در جوامع فئودال را آشکار می‌سازند. صاحبان برترین قدرت اقتصادی و سیاسی در جوامع سرمایه‌داری، خداوندان سرمایه و نیز همچون جوامع فئودال گردانندگان ماشین نظامی و دولتی هستند. طبقهٔ حاکم مثل هر گروه صاحب قدرتی می‌کوشد سلطهٔ خود را بر اقتصاد از نسلی به‌نسل دیگر دوام بخشد. چون طبقهٔ حاکم مدرسه را زایندهٔ موقع و مقام می‌داند می‌کوشد اختیار ساخت آن را به‌دست گرفته و مطمئن شود که فرزندانش به‌بالاترین سطوح آن رسند. ولی نکته‌ای که همینقدر اهمیت دارد این است که مدرسه اسطورهٔ «شایسته‌سالاری» سرمایه‌داری را حقانی جلوه می‌دهد. از آنجا که مدرسه وسیله‌ای مرئی برای تعیین نقشهای اجتماعی است، موفقیت در مدرسه یکی از راههای رسیدن به‌پایگاه اجتماعی برتر می‌شود (مالکیت ثروت واقعی راه دیگر است). موفقیت یا شکست تحصیلی یک **مسئولیت**

فردی است: اگر کودکی سوفق نشود این گناه خود اوست و نه این حقیقت آشکار که امکانات یک طبقهٔ اجتماعی برای کسب سوفقیت درواقع کمتر از طبقهٔ اجتماعی دیگر است. این فردی کردن سسئولیت هویت طبقاتی و خصوصت بین طبقات را مغشوش سی‌کند. در جواسع سرمایه‌داری، مدرسه نیز چون خانواده و کلیسا در جامعهٔ فئودال تن‌دادن به‌نقشهای سختلف را در اقتصاد و جامعه به‌عنوان راه «عادلانه» و «صحیح» تنظیم روابط انسانی تشویق و تقویت سی‌کند.

جامعه سی‌گوید اگر تو یک کارگر شده‌ای علت سوقعیت کارگری خانوادهٔ تو نیست بلکه «توانایی» تو از دید مدرسه است. این خاستگاه طبقاتی فرد نیست که او را از سوقعیت فعلی‌اش در ساخت اجتماعی برخوردار سی‌سازد بلکه‌ناتوانی او در انجام اسور تحصیلی است. ولی طبقهٔ اجتماعی پدر و سادر به‌سراتب بهتر از بهرهٔ هوش سوقعیت شغلی و درآمد شخص را تبیین سی‌کند (۳). این رابطه خصوصاً اگر نژاد را نیز به‌عنوان جزئی از طبقهٔ اجتماعی دخالت دهیم قویتر سی‌شود. لذا حتی چنانچه بهرهٔ هوش گروههای طبقاتی سختلف فارغ‌التحصیل ستوسطه را نیز برابر کنیم، این اسر سوجب برابری درآمدی آنها نخواهد شد. بهرهٔ هوش —یا توانایی ذهنی— برآیند اصلی مدرسه در تعیین نقش اجتماعی آینده نیست. بارزترین مؤید این نظر سورد زنان است. زنان به‌طور تقریب نمرات مشابه با مردان در توان‌سنجیهای دبیرستانی سی‌گیرند؛ معذلک زنانی که تحصیلات و توانایی ذهنی مساوی با سردان دارند به‌طور متوسط به‌مشاغلی بارها پائینتر از سردان دست یافته و درآمدهایی به‌سراتب کمتر نصیبشان سی‌شود. به‌همین ترتیب، برابر کردن نمرات دانش‌آموزان سفیدپوست یا سیاه طبقهٔ پائین با نمرات دانش‌آموزان طبقهٔ بالا الگوهای رفتار— آمادگی غیرشناختی— این گروههای سختلف دانش‌آموز را یکدست نخواهد کرد. این کار نه دریافت دانش‌آموزان فقیر از نظر جامعه نسبت به‌خود را تغییر خواهد داد و نه مشاغل دلخواه سردسی را که احساس سی‌کنند قادر به کسب مقام و درآمد بالا نیستند.

بنابراین ساخت طبقاتی نهادهای اقتصادی سرمایه‌داری در یک نظام آسوزشی طبقاتی متجلی سی‌شود و این نکته‌ای است که اقتصاددانان جزم‌اندیش و فلاسفهٔ آسوزش‌وپرورش سرمایه‌داری نادیده گرفته‌اند چه در نظر آنان سرمایه‌داری درصورتی که به‌نحو درستی گردانده شود همگان را از فرصت‌متساوی برخوردار سی‌سازد. نظام طبقاتی آسوزش‌وپرورش وسیله‌ای است در دست یک طبقه برای «تربیت و پرورش» دیگران و تضمین نظم و امنیت در جامعه و استقرار طبقهٔ حاکم در رأس سلسله‌سراتب اجتماعی و ضبط قدرت سیاسی توسط این طبقه.

اگر این تحلیل دوم دربارهٔ ساخت اقتصادی و سیاسی و نقشی را که آموزش‌وپرورش در چنین ساختی بازی می‌کند بپذیریم این فرضیه را که آموزش رسمی در یک اقتصاد سرمایه‌داری می‌تواند تواناییهای بالقوهٔ همه‌کس را به‌طور کامل پرورش دهد و همچنین این فرضیه را که گسترش آموزش‌وپرورش فی‌نفسه و به‌خودی خود رفاه اجتماعی را افزایش می‌دهد باید رد کنیم برعکس آموزش مبتنی بر مدرسه همچون سازمان تولید سرمایه‌داری نهادی است که رفاه یک گروه کوچک را به‌حداکثر رسانده و دیگران را در موقعیتی کمتر از حد مطلوب باقی نگاه می‌دارد زیرا یکی از مهمترین کارکردهای مدرسه آن است که افراد را متقاعد کند که وضعیت اقتصادی و اجتماعی آنان حاصل حداکثر تلاش آنان است.

لذا به‌این نتیجه می‌رسیم که سرمایه‌داری و آموزش مبتنی بر مدرسه برای گروهی نسبتاً کوچک در خدمت نیازهای فردی بوده و میدان اختیارات وسیعی در مورد نوع کار و زندگی مورد نظر فرد در برابرش می‌گذارد. افراد این گروه کوچک همگی از یک احساس اصیل نسبت به‌تحقق خویش[1] و انجام کاری دارند، نوع کاری را که می‌کنند دوست داشته و از امنیت موقع اجتماعی و ثروت انباشتهٔ خود برخوردارند. ولی در یک جامعهٔ مبتنی بر سلسله‌مراتب وجود مدرسه برای اکثریتی عظیم لازم است تا انتخاب فرد را با تعیین نقشهای کاملاً مشخص و غیرسازنده در سلسله‌مراتب اجتماعی و اقتصادی محدود سازد. مدرسه توان مردم را برای انجام این وظایف بر مبنای نیازهای سلسله‌مراتب جامعه تعیین می‌کند و نه براساس نیازهای خودشان. لذا برای یک ساخت پلکانی مدرسه وسیله‌ای است برای استعمار که گاه نوع انتخاب مردم را تغییر می‌دهد ولی همچنان در خدمت محدود ساختن اختیار آنان بر زندگی خویش است.

نظر تحلیل تاریخی دربارهٔ مدرسه

بخش اعظم بررسی حاضر مبتنی بر مثالهای تاریخی است. ما می‌خواهیم نشان دهیم که تغییرات حاصل در ماهیت مدرسه زادهٔ دگرگونیهای مهمی در ساختهای اقتصادی است و منشأ این تغییرات توده‌های مردم نبوده بلکه یک **گروه حاکم** نسبتاً کوچک و **در پاسخ به نیازهای خود این گروه** بوده است. اصلاحات آموزشی و از آن‌جمله گسترش مدارس زمانی انجام می‌شد که طبقهٔ

1. Self _ Fulfillment

حاکم صاحب قدرت اقتصادی و سیاسی این اصلاحات را نه‌تنها با دیدگاه خود نسبت به‌سازمان پلکانی جامعه بلکه با سلسله‌سراتبی که این طبقه را در رأس خود نگاه می‌داشت متناسب می‌دید. حتی زمانی که این اصلاحات حکم عکس‌العملی در برابر خطر ضمنی درهم‌ریختن نظم اجتماعی را داشت باز هم به شیوه‌ای عملی شد که ادارهٔ امور نظام مدارس و منافع آن در دست گروه حاکم باقی ماند. در برخی شرایط خاص، گروه حاکم خودی و مستقل بود؛ در شرایط دیگری این گروه خارجی بود؛ و باز هم در سایر شرایط برای ثروت و قدرت خود وابسته به‌گروههای حاکم اجنبی بود. در مورد اخیر، گروهی حاکم خودی نقش میانجی میان مبارزات داخلی را داشت و اصلاحاتی در مورد مدارس داخلی انجام می‌داد که مبتنی بر روابط اقتصادی و اجتماعی آن با کشورهای صنعتی بود.

سریعترین گسترش آموزش مدرسه‌ای زمانی روی داد که طبقهٔ حاکم مثل مورد آمریکا و برزیل در صنعت سرمایه‌گذاری کرد. صنعتی‌شدن هم نیاز به نیروی کار در شعبه‌های مختلف و هم نیاز به‌نظارت اجتماعی را افزایش بخشید. مدرسه در خدمت این دو هدف درآمد: هم مهارتهای غیرشناختی لازم برای کار در ساخت جدید تولید (آمادگی برای قبول پاداشهای اقتصادی افزایش‌یافته، موقع‌شناسی، ترکیب صحیحی از انضباط شخصی، تعلیم‌پذیری و تطابق ابتدائی با سطح شغلی خود در سلسله‌سراتب) را به‌وجود آورد و هم ساخت طبقاتی سرمایه‌داری را مشروع جلوه داد. هم در آمریکا و هم در جنوب برزیل (و پس از جنگ جهانی دوم در **هند**)، مدرسه برای رفع نیازهای صاحبان صنایع گسترش یافت. شکل و محتوای آن اصلاح شد تا مبتنی بر کارکرد مردم در یک سلسله‌سراتب سرمایه‌داری باشد. ولی آموزش مبتنی بر مدرسه در **برزیل** فقط در همین اواخر به‌همان شیوهٔ مدارس آمریکا در پنجاه سال گذشته اصلاح شدند. چون اقتصاد برزیل و از آن‌جمله صنعتی شدن این کشور در قالب یک رابطهٔ وابستگی با آمریکا و اروپا شکل گرفت، اصلاحات آموزشی آن نیز محدود به‌چنین رابطه‌ای بود. به‌همین‌نحو، نظام مدارس بازتاب نیازهای یک صنعتی شدن محدود و ادامهٔ قدرت صاحبان مزارع بزرگ و کلیسا در یک اقتصاد وابسته بود.

خلاصه کنیم، شواهد تاریخی نشان می‌دهد که مدرسه در چهارچوب روابط سلطه‌جویانه و استعماری میان کشورهایی که درحال حاضر دولتهای ملی خوانده می‌شوند و در داخل این کشورها گسترش یافت. در دورهٔ رونق تجارت امپریالیسم آموزش مبتنی بر مدرسه عمدتاً در اختیار کودکان تجار مرفه و برخی از نجبا بود. دانشگاهها معدودی صاحب حرفه؛ فیلسوف و متفکر مذهبی مورد

نیاز جوامع ماقبل سرمایه‌داری تربیت کردند. چون بخش اعظم ساخت اجتماعی ماقبل سرمایه‌داری اروپا براساس موقعیت خانوادگی و مالکیت زمین تشکیل شده بود و تقریباً همهٔ مردم در روستاهای متصل به هم زندگی می‌کردند، نهادهایی چون کلیسا برای استقرار نظارت اجتماعی کافی بود. کارآموزی با شاگردی کردن انجام می‌شد. ولی حتی در دورهٔ رونق تجارت نیز کلیسا و دولت از مدرسه برای ارشاد اخلاقی فقرای سرکش در مراکز شهرهای کشور قطب و جذب اهالی مستعمرات به ارزشها و هنجارهای غربی سود می‌جستند. همانطور که موارد **هند، برزیل و پرو** نشان می‌دهند، آموزش رسمی برای فرونشاندن مردم بومی یا به‌طور مستقیم از طریق آموزش **یسوعیان** و یا غیرمستقیم و از طریق آموزش خاص برای گروههای حاکم در محل به کار می‌رفت تا نقش واسطه را میان استعمارگران و توده‌های مردم محل بازی کنند. در هردو مورد، هدف این فرونشاندن آن بود که استعمارگر بتواند به‌راحتی استعمارزده را با تنظیم تجارت به‌نفع استعمارگر، با اخذ مالیاتهای مستقیم از اهالی و یا با به‌دست‌آوردن کارگر ارزان (و غالباً برده) برای کار در معادن و کشتزارها استثمار کند.

با ظهور سرمایه‌داری در اروپا و سپس در آمریکا، مدرسه به‌صورت یک نهاد مهم برای اجتماعی کردن و کارآموزی و وسیله‌ای برای تعیین وظایف اجتماعی مردم درآمد. مدرسه به‌تدریج جای کلیسا و اجتماع را به‌عنوان مهمترین نهاد غیرخانوادگی برای برحق‌نمودن دوام ساخت اجتماعی از نسلی به‌نسل دیگر، و انتقال احکام و قواعد قرارداد اجتماعی گرفت. با گسترش سرمایه‌داری که نخست به‌دست تجار انگلیسی و دریانوردان انگلیس صورت‌گرفت، آموزش غربی برای جذب مردم به‌زوائد اقتصاد بریتانیا، معمولاً در سطوح پائین آنچه یک سلسله‌مراتب جهانی سرمایه‌داری شده بود، به کار گرفته شد.

یکی از هدفهای این بررسی آن است که نشان دهیم چگونه گسترش مدرسه در شرایط مختلف امپریالیسم به‌اشکال متفاوت صورت گرفت. ما می‌بینیم که در شرایط استعمار **مستقیم** و یا در شرایط اشغال کشوری توسط کشور دیگر، صنعتی‌شدن را عقیم می‌کردند تا از رقابت با اقتصاد کشور استعمارگر جلوگیری کنند. مدرسه عمدتاً برای «متمدن کردن» و حکومت بر مردم مغلوب و لذا محدود به‌درصد نسبتاً کوچکی از اهالی بود.

در مواردی که استثمار اقتصادی **غیرمستقیم** یعنی از طریق یک گروه واسطهٔ اروپایی انجام می‌گرفت، نظارت کشور قطب بر سیاست اقتصادی داخل آنقدرها سفت‌وسخت نبود. گروههای حاکم محلی ضمن تلاش غایی خود برای توسعه به‌سبک اروپا غالباً اصلاحات آموزشی اروپا را وارد کرده و حتی شروع

به‌سرمایه‌گذاری در صنعت کردند که خود منشأ پیدایش سرمایه‌داری داخلی و لذا اشاعهٔ آموزش مبتنی بر مدرسه شد. ملتهایی چون آمریکا که از نظر اقتصادی وابسته به‌اروپای قطب نبودند به‌میزانی بارها بیشتر از هر شریک دیگر بریتانیا که از لحاظ صادرات وابسته به‌این کشور بوده و تجارت آزاد داشت صنعتی شدند. ولی اگرچه هم در آمریکا و هم در انگلیس آموزش مدرسه‌ای سریعتر از مستعمرات وابسته و مبتنی بر تجارت آزاد و یا مناطق زیر نفوذ مستقیم امپراتوری بریتانیا گسترش یافت ولی در اقتصادهای صنعتی این‌نوع آموزش برای استعمار مردم زحمتکش در داخل کشور برای نقش‌زدن آنها در قالب وظایف مورد نیاز صاحبان صنایع و سلسله‌مراتبی که زیر سلطهٔ آنان بود به کار می‌رفت.

پژوهشهای تک موردی

با اعمال قدرت صنعتی از طرف بریتانیا، امپریالیسم تجاری تدریجاً جای خود را به‌امپریالیسم مبتنی بر سرمایه‌داری یا تجارت آزاد داد. معذلک حتی با ظهور سرمایه‌داری در بریتانیا، این کشور مستعمرهٔ تجاری خود در **هند** را حفظ کرد، هرآنچه صنعت متعلق به‌دورهٔ ماقبل سرمایه‌داری بود را از بین برد و **هند** را زائدهٔ کشاورزی اقتصاد خود کرد. این امپریالیسم سرمایه‌داری و نه امپریالیسم تجاری بود که **هند** را به‌صورت یک اقتصاد کشاورزی درآورد تا نتواند به‌رقابت با صنعت بریتانیا بپردازد. آموزش مبتنی بر مدرسه اصلاح شد تا دیوانسالاری در **هند** توسعه یابد. تشکیلات اداری واسطه‌ای بود میان توده‌های هندی و مدیران انگلیسی. مدارس فقط در دسترس معدودی از جوانان هندی بود و کسانی که به‌مدارس متوسطه و دانشگاهها راه می‌یافتند تبدیل به‌مشتی غلام حلقه‌بگوش انگلیسیها شده، به‌انگلیسی صحبت می‌کردند و یاد می‌گرفتند چگونه رفتاری داشته باشند که برازندهٔ یک کارمند دولت انگلیسی باشد. سیاست اقتصادی و اداری بریتانیا در این وقت آشکارا حاکی از آن بود که تولیدکنندگان منسوجات **لانکاشایر** در صف مقدم استعمار قرار گرفته و کمترین **علاقه‌ای** به‌توسعهٔ هند ندارند. حتی گردانندگان انگلیسی امور مستعمرات که قدری بیشتر علاقمند به بالابردن تعرفه‌ها برای افزایش عواید داخلی بودند در وهلهٔ نخست برای برقراری **نظارت اجتماعی** به‌ویژه پس از شورش ۱۸۵۷ هند خواستار اشاعهٔ آموزش‌وپرورش بودند. زمانی که‌سرانجام آموزش‌وپرورش پس از جنگ جهانی اول رواج یافت، هم مربیان آموزشی بریتانیا و هم مربیان هندی طرفدار غرب آن را محدود و چنان طرحریزی کردند که شمارهٔ بیشتری هندی انگلیسی‌مآب تربیت

کنند.

بریتانیا نیز با شروع صنعتی‌شدن دست‌به‌کار اکتشاف آفریقا شد. در تحلیل خود از آموزش‌وپرورش آفریقای غربی نشان دادیم که چگونه نخستین هیئتهای مسیحی اساساً **نتوانستند** سرمایه‌داری را از طریق مدرسه به‌آفریقا بیاورند. دورهٔ بین سالهای ۱۸۰۰ و ۱۸۷۰ یک دورهٔ آزمایش برای آرمان سرمایه‌داری در آفریقا بود: بورژوازی بریتانیا سرمایه‌داری را چنان منطقی و کامل می‌دانست که فکر می‌کرد فقط کافی است آن را به‌فرهنگ دیگری برد تا مورد قبول آن فرهنگ واقع شود. این بورژوازی معتقد بود که از این رابطه هم بریتانیا سود خواهد برد و هم اقتصاد طرف مقابل. ولی بریتانیا برای منع تجارت برده که چندی پیش این‌چنین مروج آن بود با اشکالاتی مواجه بود و تجارت «مشروع» نیز رونقی نداشت. گروههای بسیاری از مردم آفریقا دشمن جانی تجار و هیئتهای مذهبی بریتانیا بودند.

با انضمام **دماغهٔ کولونی** (ساحل طلا) و **لاگوس** (نیجریه) به‌خاک بریتانیا عمر این آزمایش نیز به‌سر رسید. رقابت میان فرانسه و بریتانیا منجر به‌تصرف تقریباً تمامی خاک آفریقای غربی تا سال ۱۹۰٤ توسط اروپا شد. پس از اشغال این خاک، آموزش‌وپرورش در مناطق انگلیسی با همان ضوابط انگلیسیها در **هند** گسترش یافت: آموزش ابتدائی فاقد مرکزیت شد و فلسفهٔ کار این بود که در اقتصادهای مبتنی بر کشاورزی بزرگ، مدرسه در درجهٔ نخست حق انتخابی فردی است و وجود آن برای حفظ کنترل اجتماعی و البته تا حدودی نیز برای ایجاد تغییر اجتماعی ضروری است. آموزش متوسطه در آفریقا محدود به‌معدودی مدرسه در مناطق شهری می‌شد و هدف از این نوع آموزش تربیت مشتی خرده خواص دیوانی بود. در مورد **هند** همین گروه بودند که بورژوازی ملی را تشکیل دادند.

هم در مستعمرات آفریقایی بریتانیا و هم در مستعمرات آفریقایی فرانسه تغییر اجتماعی و لذا اصلاح آموزش‌وپرورش مستقیماً زیرنظر مدیران و تشکیلات قانونگذاری اروپاییان بود. گروههای داخلی فقط یکی از صدها گروه و دسته‌ای بودند که نظرشان در مورد آموزش‌وپرورش به‌حساب می‌آمد. و این گروههای داخلی پیش از آنکه شروع به‌تهدید منافع اروپاییان کنند قدرتی از خود نداشتند. وانگهی کار استعمار آنقدرها موفق بود که اهالی شهرنشین که اکثراً نیز با اروپاییان تماس داشتند سرانجام ارزشها و سبکهای فرنگی را به‌عنوان ایده‌آل پذیرفتند. اگرچه اروپاییان به‌علت مقاومت آفریقاییان با اشکالاتی در راه تحمیل سرمایه‌داری اروپا به‌آفریقا روبرو بودند ولی همینکه این مقاومت به‌ضرب قدرت

نظامی اروپا درهم شکسته شد مدرسه و سایر نهادها موفقیت فراوانی در کمک به‌آفریقاییان برای هم‌چشمی با اروپاییان و از آن‌جمله تبدیل اقتصادهای آفریقا به‌صورت زائدهٔ کشورهای صنعتی داشتند.

در آمریکای لاتین، امپریالیسم مبتنی بر تجارت آزاد به‌مراتب برای انگلیسیها موفقیت‌آمیزتر بود چه پیش از آنکه تجار انگلیسی قدم به‌خاک این کشورها گذارند یک طبقهٔ حاکم اروپایی‌مآب که برخی از آنان شیفتهٔ فلسفهٔ سرمایه‌داری بودند حی‌وحاضر بود. کشورهای آمریکای لاتین به‌عنوان اقتصادهای مبتنی بر کشاورزی بزرگ که فقط می‌توانستند با کشور استعماری قطب خود تجارت کنند از روابط تجاری با اسپانیا و پرتغال سر بدرآوردند؛ این کشورها وابستگی قبلی خود را در ازای وابستگی تجارت آزاد با انگلیس و آمریکا معامله کردند. گروه حاکم در آمریکای لاتین را واسطه‌های تجارت آزاد یعنی صاحبان مزارع بزرگ و تجار تشکیل دادند. در این جریان تحولی آموزش‌وپرورش به سختی تغییر کرد چه درواقع ساخت اقتصادی و اجتماعی دست‌نخورده باقی ماند. افراد بومی و بردگان چه پیش از استقلال و چه بعد از آن نیروی کار مزارع و معادن را تشکیل می‌دادند.

وجود یک طبقهٔ حاکم اروپایی کاملاً به‌نفع کشورهای صنعتی در آمریکای لاتین بود ولی بریتانیا و آمریکا با استفاده از این گروه درواقع نفوذ مستقیم خود را بر اوضاع اقتصادی آمریکای لاتین از دست دادند. صرفنظر از نیات و مقاصد این کشورها، برقراری سلطهٔ مستقیم عامل مهمی در تجارت انگلیس با آمریکای لاتین و یا تجارت آمریکا با آمریکای لاتین نبود چه طبقهٔ حاکم داخلی آمریکای لاتین قصد کناره‌گیری از نظام بین‌المللی را نداشت. **ولی آنها اختیار چگونگی به‌حد اکثر رساندن رفاه خود را داشتند حال آنکه آفریقاییان و هندیان از چنین حقی محروم بودند.** این گروههای حاکم داخلی چشم به‌دست اروپا بودند که برایشان نسخه بپیچند لذا خارق‌العاده نبود اگر زمانی که با مبارزات داخلی و تغییرات ساختهای اقتصادی روبرو می‌شدند می‌بایستی متکی به‌گسترش آموزش رسمی برای برقراری نظم و نظارت اجتماعی شوند.

دورهٔ گسترش آموزش‌وپرورش در برزیل با پیروزی یکی از گروههای حاکم طرفدار صنعتی شدن مبتنی بر حمایت از صنایع داخلی در چهارچوب وابستگی تجارت صادراتی و سرمایه‌گذاری خارجی شروع شد. در همین دوره میلیونها مهاجر به‌برزیل آمدند تا نخست به‌کار در کشاورزی پرداخته و سپس به‌شهرها سرازیر شوند. مدرسه بعضاً برای جذب (متمدن کردن) گروههای مهاجر در ساخت اقتصادی برزیل و تا حدودی برای تربیت نیروی کار صنعتی به

کار گرفته شد.

در **پرو** آموزش مدرسه‌ای بدون صنعتی‌شدن و کم‌وبیش به‌طور کامل به‌عنوان مکانیسم نظارت اجتماعی در دورهٔ تضادهای بالقوه که می‌رفت طبقهٔ حاکم را از جا براندازد گسترش یافت. طبقهٔ حاکم **پرو** مدرسه را وسیله‌ای برای جاانداختن مردم بومی در پائین‌ترین سطوح ساخت مشاغل و حفظ نظام‌سرمایه‌داری وابسته می‌دانست.

هم در **برزیل** و هم در **پرو**، طبقهٔ حاکم آموزش ابتدائی را گسترش بخشیدند ولی آموزش متوسطه و آموزش عالی را در انحصار معدودی فرزندان طبقهٔ بالا نگهداشتند. هردو کشور علیرغم صنعتی شدن نیم بند **برزیل** در پایان سدهٔ نوزدهم پیش از سال ۱۹۱۴ اقتصادهایی مبتنی بر تولید مواد خام مزارع بزرگ بودند. به‌این ترتیب حتی گسترش آموزش ابتدائی نیز محدود بود. در بخش کشاورزی بزرگ، طبقهٔ حاکم که می‌خواست به‌شیوه‌های مستقیم‌تری نظارت کند، آموزش ابتدائی عمومی ملغی شد. نخست در شهرها و شهرکها که تغییرات بنیادی مهمی در آنها صورت می‌گرفت وخصوصاً در مناطق درحال صنعتی‌شدن بود که آموزش‌وپرورش برعهدهٔ بخش عمومی بود.

طبقهٔ حاکم داخلی نه‌تنها مدرسه را راه‌حلی اروپایی برای مشکلات‌حاصل از اختلافهای داخلی بلکه آن را وسیلهٔ ایجاد امنیت و جاذبیت در کشور برای سرمایه‌گذاری خارجی می‌دانست. یک سدهٔ پیش، بورژوازی **پرو** چنین استدلال می‌کرد که اگر سرخپوستان را متمدن کنند کشور «مدرن» آنها موجب جذب اروپاییان به‌**پرو** وکشف و بهره‌برداری از منابع این کشور خواهد شد. ما چنین شواهد محکمی دال بروجود این طرز تلقی در برزیل نداریم ولی گسترش‌آموزش و پرورش و سرمایه‌گذاری خارجی در صنایع چنان به‌موازات هم انجام شد که می‌توانیم با اعتقاد بگوییم بورژوازی برزیل نیز به‌جذب سرمایهٔ خارجی تاحدودی از طریق گسترش آموزش‌وپرورش علاقمند بود اگرچه هدف اصلی از تأمین‌آموزش بیشتر در برزیل ظاهراً صنعتی شدن بود.

در آمریکای لاتین طبقهٔ حاکم می‌خواست شرایطی ایجاد کند که به کمک آن عواید **خود** را افزایش دهد. این طبقه دریافته بود که با ازدیادسرمایه‌گذاری (داخلی وخارجی) مازاد اقتصادی نیز افزایش یافته و به‌سود آنها تمام خواهد شد. آموزش عمومی وسیله‌ای برای رسیدن به‌این مقصود شد. درعین‌حال نظام آموزشی چنان بنیان گرفته بود که طبقات اجتماعی همچنان دست نخورده ماندند. نظارت برمدارس حتی در سطح آموزش ابتدائی مرکزی (اگرچه تأمین بودجهٔ این مدارس تاحدودی غیرمرکزی) بود و مواد درسی و سازمان آنها سوبه‌سو از

اروپا اقتباس شده بود. این موضوع نتیجهٔ **ناتوانی** طبقهٔ حاکم داخلی در ایجاد یک بازار داخلی و یا گسترش یک فرهنگ بومی نبود. آنها درعوض در انباشتن عایدات، ثروت‌وقدرت خود از طریق **حفظ** یک رابطهٔ وابستگی با اروپا وتحمیل نظام آموزش‌وپرورشی که هدف از طرح آن **محدودساختن** دسترسی به سازاد صادرات بود **موفق** بودند. ایجاد بازار داخلی و اتکا به‌سرمایه‌گذاری داخلی به‌عنوان یک سیاست جانشین حتماً مستلزم تغییرات سریع و نامطلوب درساختهای اجتماعی و اقتصادی بود.

ایالات شمالی آمریکا در پایان سدهٔ هیجدهم یک بازار داخلی داشتند. صنعتی‌شدن اوایل سدهٔ نوزدهم به‌زودی منجر به‌ایجاد بحران در جامعه شد: ازبین رفتن واحد خانواده و روستا و مهاجرت ایرلندیها به‌مناطق شهری شمال شرقی خبراز بروز جرم و جنایت‌افسار گسیخته و درهم‌شکستن نظم اجتماعی می‌داد. صنایع جدید نیز محتاج به‌وجود کارگران تعلیم‌دیده در نظام کارخانه‌ای بودند. اصلاحات آموزشی اولیه در **ماساچوست** و سپس درسایر ایالات شمالی به‌منظور رفع این نیازها بود به‌این طریق که نظارت برمدارس را در دست مربیان حرفه‌ای هم‌سود با تجار و صاحبان صنایع شهری درجریان صنعتی شدن آمریکا متمرکز می‌کرد. تغییر تجدیدنظرطلبانه از آموزش عمومی در آمریکا که ما در تحلیل خود چکیده‌ای از آن نقل می‌کنیم نشان می‌دهد که آموزش مدرسه‌ای برای **نظارت** برتغییر اجتماعی به‌شیوه‌ای که ساخت طبقات اجتماعی را درهم نریزد مورد استفاده قرار گرفت. از مدرسه انتظار می‌رفت که افرادی منظم وخوب ازمردم فقیر ساخته و آنها را برای کار توأم با مهارت درکارخانه آماده‌تر سازد. اگرچه نخستین‌مصلحان آموزشی چون **هوراس‌مان** احتمالاً عقیده داشتند که همه کس از فرصت واحدی برای موفقیت در تحصیل برخوردار است ولی درعمل مدارس با استفاده از نمرات و امتحانات ورودی برای تعیین اینکه چه کسی به‌مدارج بالاتر باید راه‌یابد تفاوت افراد از لحاظ دسترسی به‌تحصیلات بیشتر را ضمانت کردند. درمدارس متوسطه به‌سختی اثری ازکودکان طبقات پائین— حتی کودکانی که مدارس ابتدایی را دیده بودند— مشاهده می‌شد.

بعدها وقتی که مدارس متوسطه به‌علت افزایش بازده مدارس ابتدائی و پیچیدگی روزافزون صنعت‌گسترش یافت، اصلاحات جدیدی لازم بود تانیروی کار فوق‌العاده تخصصی‌تری تربیت شود. دومین دسته از اصلاحات آموزشی در آمریکا نظامهای تعیین رشته و مشاورهٔ تحصیلی را درچهارچوب مدارس متوسطه جامع که مبتنی‌بر تعیین مشاغل آتی محصلان بود گنجاند. مفهوم فرصت‌متساوی که در نخستین اصلاحات آموزشی عنوان می‌شد در دومین اصلاحات به‌نفع

فرصت متساوی برای کسانی که **توانایی یکسان** دارند کنار گذارده شد. توانایی شاگرد و آزمون توانایی شغلی در تمام سطوح جزء وابسته آموزش‌حرفه‌ای شد. جای تعجب نیست اگر اصلاحات آموزشی از این دست ساخت طبقاتی را ابقا کرد چه کودکان خانواده‌های‌طبقات اجتماعی پائین، به‌طور متوسط،«توانائیهای» شغلی فوق‌العاده نزدیک به‌پدران و مادران خود داشتند.

در عین حال، اقلیتهای غیرسفیدپوست آمریکا حتی از این مزیت مبهم جاافتادن در اقتصاد شکوفان نیز محروم بودند. تحلیل ما روشن می‌سازد که چرا چنین بود: نیاز صاحبان صنایع به‌کارگر تا پیش از پایان جنگ جهانی اول از طریق کارگران غیرمهاجر تأمین می‌شد. همهٔ لیبرالها بجز معدودی از آنان سیاهان، چیکانوها و سرخپوستان اصلی آمریکا را قابل و لایق استفاده دراقتصاد نمی‌دانستند. درست است که مدارس بازرگانی هم برای سیاهان و هم برای سرخپوستان حتی در سطح کالج وجود داشت ولی این مدارس فقط محدود به تنی چند از افراد این‌دو نژادمی‌شد و اصولاً مدارسی بودند که به‌آنها می‌آموخت چگونه درکارهایی که توسط سفیدپوستان انجام می‌شد با آموزش به‌مراتب کمتر (و یا هیچ‌گونه سواد و تحصیلی) مهارت پیدا کنند. راهی برای شرکت هیچ یک از این گروهها، به‌جز همان عدهٔ اندك، در جامعهٔ سفیدپوستان نبود. آن دسته نیز که شرکت می‌کردند واسطه‌هایی بودند که دانسته یا ندانسته به‌سرکوب مردم خویش می‌پرداختند. استعمار داخلی در آمریکا مشابه با استعمار مستقیم درهند و بعدها در آفریقا و آسیا بوده و هست. اکثریت سفیدپوست (که درهند اقلیت را تشکیل می‌دهند) با استفاده از قدرت نظامی وسلطهٔ اقتصادی خویش برزندگی و آرمانهای گروههای اقلیت حکومت می‌کردند. متخصصان آموزش و پرورش آمریکا که حتی موفقتر از مربیان انگلیسی در هند و آفریقا بوده وموفقیتی نظیر مربیان فرانسوی در آفریقا داشتند می‌توانستند آموزش حرفه‌ای سطح پائینی را به‌خورد گروههای اقلیت در آمریکا دهند.

فقط زمانی که از ترس ورود آنارشیسم وکمونیسم توسط اروپاییان از مهاجرت آنها جلوگیری شد تعداد بیشماری از این اقلیتها به‌تدریج به‌پست‌ترین مراتب شغلی شهری راه یافتند. آنها تازه‌ترین موج «مهاجران» به‌طرف‌مناطق شهری را تشکیل می‌دادند و برای انجام این مشاغل بود که به‌مدرسه فرستاده می‌شدند. ولی برخلاف امواج قبلی‌مهاجران آنها با تبعیض نژادی علاوه برتبعیض طبقاتی روبرو بودند. نه‌تنها بدترین مشاغل را به‌آنها می‌دادند بلکه دستمزد آنان نیز کمتر از دستمزد سفیدپوستان در مشاغل واحد بود. معذلك مثل گروههای مهاجر قبلی آنها نیز معتقد بودند که از طریق مدرسه می‌توانند در جامعه حل

شده و به‌عنوان فرد و یا یک گروه در عالم انسان سفیدپوست موفق شوند.

بنابراین تحلیل تاریخی‌ما نشان می‌دهد که نظام‌آموزشی آمیخته باتعصب طبقاتی است و این تعصب زادهٔ ساخت طبقاتی اقتصاد است. نظام‌آموزشی بازتاب رابطه میان طبقات اجتماعی مختلف بوده و تغییرات و اصلاحات یک نظام آموزشی خاص منعکس‌کنندهٔ تغییرات حاصل یا مطلوب نظر گروهی است که قدرت را بدست دارد. این حقیقت که طبقهٔ حاکم اختیار آموزش‌وپرورش را در دست دارد الزاماً و یا حتی منطقاً به‌سود افراد زیرسلطهٔ تمام نمی‌شود. تحلیل ما نشان می‌دهد که درهند، آفریقای غربی، برزیل، پرو و در آمریکا، در شرایط بسیار متفاوت، آموزش مدرسه‌ای به‌منظور آن ایجاد شد که از احتمال روبرو شدن اوضاع برضد منافع بورژوازی داخلی‌حاکم و یا بورژوازی خارجی جلوگیری کنند.

هرگاه طبقهٔ حاکم صلاح می‌دید نظام مدارس را اصلاح کند چنین‌می‌کرد ولی همواره منافع خود را درنظر داشت. بالاترین منافع این طبقه معمول جلوه‌دادن دوام سلسله مراتب اجتماعی توسط مدارس بود، سلسله مراتبی که اربابان قدرت در اوج اعلا و ضعیفترین و یاکم‌خطرترین گروهها در پائینترین مراتب آن باقی می‌ماندند. ترکیب محصلان مدارس، نظام نمره‌بندی، جریان دست‌چین کردن محصل برای مراحل عالی تحصیلی، تماماً حکم می‌کرد که در یک نظام مبتنی‌بر «شایستگی» و «فرصت متساوی» آنکس که «باید» موفق خواهد شد.

از آنجا که مدرسه برای پرکردن جیب طبقهٔ حاکم به‌وجود آمد، نتیجه می‌گیریم که حتی در نظام سرمایه‌داری نیز سازماندهی این نوع آموزش توسط گروههای زیرسلطه متفاوت با سازمان آموزشی ایجادشده توسط طبقهٔ حاکم بوده است. ولی تودهٔ مردم از طریق سایر مؤسسات جامعه چون محیط کار و خودساخت دانشی که به‌آنان عرضه می‌شود استعمار می‌شوند. بدین‌ترتیب، تغییراتی که آنهامی‌خواستند درنظام مدارس ایجاد شود تحت‌تأثیر واقعیتی بزرگتر محدود و منحرف می‌شد. این‌دو نتیجه‌گیری در مطالعات ما از موارد خاص نشان داده شده‌اند. در آمریکا، مهاجران کاتولیک ارزشها و هنجارهایی متفاوت با ارزشها و هنجارهای مدارس همگانی که زیرنظر ارباب‌تجارت و صنعت بود به‌مدارس خود منتقل ساختند. معذلک مهاجران خواستار تحرک عمودی در ساختهایی بودند که توسط همین اربابان اداره می‌شد، لذا مدارس کاتولیک ازنظر عقاید فرهنگی و هیئت قومی‌و نه ازبابت اعتراض به‌نقش کارگر دریک‌اقتصادسرمایه‌داری به‌سختی راه خود را جدا کردند. با این حال، حتی همین هویت فرهنگی نیزخطری برای طبقهٔ حاکم است که ناهمگونی قومی را امکانی برای ایجاد ارزشهای متعدد و برداشتهای مستقل نسبت به‌آنچه ساخت جامعه باید باشد می‌دانند. به

همین نحو، آفریقاییان نیز تاحدودی در مواد آموزشی نظام مدارس نسبتاً غیر-متمرکز آفریقای انگلیس دخل وتصرف کردند. ولی خواست آنان درمورد آموزش مبتنی‌بر مدرسه متوجه موضوعهای نظری بود که بهتر می‌توانست آنها را به استعمارگران اروپایی خود شبیه سازد.

تغییرات جاری آموزش و پرورش در پرتو تحلیل تاریخی

اصلاح مدارس: تفسیرتاریخی ما چنین استدلال می‌کند که اصلاحات گروه حاکم سرمایه‌دار— حتی درمواردی که پاسخ به‌دریافت آنان از «نیاز» توده‌ها بود— بیش از هرچیز درخدمت خود سرمایه‌داران بود. درجهان امروز، آموزش و پرورش نقش بس‌مهمتری در سیاست دولتها دارد تا درگذشته. آیا گذشته می‌تواند چیزی دربارهٔ دورنمای اصلاحات آموزشی امروز به‌ما بگوید؟

طبقهٔ حاکم دودسته اصلاحات آموزشی دارد: یکی آن دسته از اصلاحاتی که گروه حاکم برای تغییر جامعه به‌نفع خود انجام می‌دهد و دیگری اصلاحاتی که گروههای حاکم برای پاسخ به‌مطالبات سایر گروهها به‌عمل می‌آورند. تمیزاین‌دونوع اصلاحات مهم‌است چه‌دلالت‌به‌دونوع عمل متفاوت دارند. درمورد نخست، طبقهٔ حاکم نظری نسبت به‌جامعه دارد ومی‌کوشد تاحدودی از طریق آموزش‌وپرورش این نظر را عملی سازد. انگلیسیها کوشیدند آفریقاییان را به‌صورت تجار «متمدن» درآورند تا آفریقای غربی برای تجار انگلیس که در جستجوی بازارهای تازه بودند سودآور شود و تجارت برده ملغی گردد. انگلیسیها وظایف تازه‌ای برای آفریقاییان تکلیف کردند درست همانطورکه طی سیصدسال بین ۱۵۰۰ و ۱۸۰۰ تجارت برده به‌آنان می‌گفت چه کنند. مدرسه از جمله وسایلی بود که انگلیسیها به‌کمک آن امیدوار بودند آفریقاییان را در قالب جدید جای دهند. به‌همین طریق دولت‌پرو می‌خواست به‌کمک مدرسه سرخپوستان را در پست‌ترین سطوح جامعهٔ «جدید» پرو، جامعه‌ای که در نظر اروپاییان متمدن می‌نمود وموجب جلب‌سرمایه‌گذاری خارجی می‌شد، جذب کند. اصلاحات‌اولیه‌در آمریکا نیزکه توسط هوراس‌مان در ماساچوست آغاز شد برای ادغام توده‌های مردم (افزارمندان، خرده‌کشاورزان و مهاجران) به‌ساخت اقتصادی جدیدی که از طریق مربیان حرفه‌ای زیرسلطهٔ بورژوازی ماساچوست بود طرحریزی شده بود. بنابراین درهریک از این موارد اصلاحات آموزشی طبقهٔ حاکم، خواه طبقهٔ‌حاکم داخلی و یا بیگانه، درپی آن بود که مدرسه را برای رسیدن به‌هدفهای خودبه کار برد و فرض این طبقه آن بود که هرگونه سازمانی که بخواهد به‌جامعه

دهد به‌نفع همگان است.

درمورد ماساچوست ما قرائن محکمی در دست داریم که نشان می‌دهد کارگران با اصلاحاتی که از بالا تکلیف می‌شد به‌این دلیل کاملاً منطقی مخالفت می‌کردند که این اصلاحات پیش از هرچیز به‌سود ثروتمندان است و نه‌مردم کارگر. درمورد سایر اصلاحاتی که در اینجا بررسی شدند چنین قرائنی نداریم ولی نشان می‌دهیم که اصلاح نظام مدارس ترکیبی سخت طبقاتی— حتی بیش از اصلاحات ایالات شمالی آمریکا— داشت و امکان تحرك طبقاتی فوق‌العاده‌ناچیزی می‌داد. درواقع اقتصادهای هند، آفریقا و آمریکای لاتین چنان وضعی داشتند که مشاغل نسبتاً معدودی دراختیار افراد تحصیلکرده بود. تا این اواخر، راه‌حل این مشکل در اکثرکشورهای وابسته محدودساختن سطوح عالی تحصیلی به فرزندان بورژوازی و یک طبقهٔ متوسط کوچک بود.

ولی به‌موازات گسترش آموزش مبتنی‌بر مدرسه و همینکه صریحاً معلوم شد مدرسه وسیله‌ای برای‌رسیدن برخی ازکودکان‌فقیر به‌مراتب بالاست گروههای غیرحاکم نیز خواستار اصلاح مدارس شدند.

پس از جنگ جهانی اول، طبقهٔ متوسط (تجارکوچك و بوروکراتهای پائین‌مرتبه‌تر) آمریکای لاتین و حتی پیش از این تاریخ در هند خواستار تحصیلات عالی شدند. چون طبقهٔ متوسط تاحدودی از قدرت اقتصادی و سیاسی برخوردار بود و نیازی به‌تغییر بنیادی نظام اقتصادی برای رسیدن به‌هدفهای خودنداشت، موفق شد دانشگاهها را به‌روی فرزندان خود بازکند. نکتهٔ مهم دراینجا آن‌است که اگر طبقهٔ متوسط موفق شد علت آن بود که طبقه‌ای کوچك بود و ادغام آن مستلزم تغییر نظام مبتنی‌بر سلسله‌مراتب سرمایه‌داری نبود خصوصاً آنکه این نظام خود به‌سطوح بیشتری در سلسله مراتب اجتماعی نیاز داشت. برای طبقهٔ حاکم امکان ایجاد چنین تغییر خاصی وجود داشت چه انجام آن نه موجب‌تغییر مناسبات اساسی تولید می‌شد و نه از قدرت طبقهٔ حاکم می‌کاست.

در آمریکا، وضعیت از این نیز بغرنج‌تر بود چه اختیار مدارس از همان نخست به‌اجتماعات محلی که نسبتاً به‌شیوه‌ای دموکراتیك اداره می‌شدند سپرده شده بود و یك سنت نظارت محلی وجود داشت که مصلحان آموزشی می‌باید برای تحمیل مواد تحصیلی و ارزیابی معلمان که از مرکز تعیین‌و تکلیف‌می‌شد این سنت را درهم‌شکنند. لذا درآمریکا، تقاضای تحصیلات بیشترو بهتر باموضوع نظارت مرکزی درمقابل نظارت محلی درهم تنیده بود. در آمریکای لاتین، نظارت محلی تابع کلیسای محافظه‌کار و زمینداران، و در قسمتهایی از برزیل تابع گروههای بخصوصی از مهاجران بود. همچنین موضوع گسترش و اصلاح

مدارس غالباً متضمن گرفتن اختیار مدارس از دست منابع محلی بود ولی دراین صورت بازهم نظارت محلی برمدارس متعلق به‌یک گروه حاکم دیگر می‌شد و نه به‌توده‌های مردم.

امروزه ما با هردونوع اصلاحات آموزشی طبقهٔ حاکم روبرو هستیم. در فصل هفتم اصلاحات آموزشی ساخته و پرداختهٔ آمریکا برای کشورهای غیرصنعتی را توصیف کردیم. این اصلاحات بخشی از تلاش عناصر ترقیخواه درساخت سرمایه‌داری و بوروکراسی دولتی آمریکا به‌منظور نظارت برتغییر اجتماعی در جهان است. این اصلاحات احتمالاً عکس‌العملی دربرابر بحران سرمایه‌داری جهانی که زادهٔ جنبشهای انقلابی، جنبشهایی که از فقر و محرومیت موجود در کشورهای سرمایه‌داری غیرصنعتی مایه می‌گیرد، نیز هست. بنابراین لازم است دولت آمریکا و دول‌سایر کشورهای صنعتی رشد و توسعه را در خارج ازکشورهای خود تشویق و ترویج کنند گواینکه‌مجبورند درچهارچوب اقتصاد سرمایه‌داری عمل کنند. استدلال این‌دولتها آن است که گسترش آموزش رسمی مطابق با مدل آمریکا کمک به‌عملی شدن مقاصد طبقهٔ حاکم خواهد کرد.

درحال حاضر آمریکا سرگرم صدور اصلاحاتی است که **پیش از سال ۱۹۲۰ در خود آمریکا انجام می‌شد.** مثلاً **مدارس متوسطهٔ جامع** که‌اصلاح عمده‌ای‌در گسترش مدارس متوسطهٔ آمریکا در سدهٔ نوزدهم بود، فعلاً به‌آمریکای لاتین صادر‌می‌شود. همانطورکه در فصل پنجم گفتیم، گسترش مدارس متوسطه‌مطابق با این مدل به‌منظور ابقای ساخت طبقاتی زیرسرپوش دموکراسی و فرصت متساوی طرحریزی شده بود. کودکان همهٔ طبقات به‌یک مدرسهٔ متوسطه رفته، درتیم‌های ورزشی و در برخی از فعالیتهای فوق برنامهٔ واحدی شرکت می‌کردند ولی‌از لحاظ تحصیلی دروس متفاوتی را بسته‌به«توانایی شغلی» خود می‌گذراندند. آزمون و مشاورهٔ تحصیلی نیز براساس همان منطقی که برای اصلاحات مشابه درحوالی سال ۱۹۱۰ درآمریکا عرضه می‌شد به‌کشورهای دیگر صادر می‌شود: صنعت برای انجام عملیات پیچیدهٔ خود به‌وجود کارگران در سطوح‌مختلف نیاز دارد لذا مدارس باید کودکان را برحسب تواناییها و نیازهای نظام اقتصادی به‌شیوهٔ منظم‌تری دست‌چین کنند. هدف از طرح جملگی این اصلاحات دوام‌بخشیدن به‌سلطهٔ اجتماعی و ساختهای اجتماعی درجریان گسترش آموزش‌وپرورش است.

از منطق بدور است که فرض کنیم آمریکا دراین برهه از تاریخ که هنوز زیرسلطهٔ شرکتهای بزرگ و مبتنی‌بر سلسله‌مراتب و متحدان نظامی آنها در دستگاه اداری دولت است بخواهد اصلاحاتی را صادرکند که ساختهای اقتصادی

سایر کشورهای سرمایه‌داری وابسته به‌خود آمریکا را از بیخ‌وبن تغییر دهد. دولت آمریکا و مؤسسات بین‌المللی پیش از هرچیز علاقمند به‌آنند که این‌ساختها را **کاراتر** و تبدیل به‌تولیدکنندگان بهتری از لحاظ بازده مادی سنتها درقالب **نهادهای سرمایه‌داری** و یا دست‌کم در قالب نهادهایی پذیرای نفوذ و سلطهٔ سرمایه‌داری سازند.

دولتهایی که این اصلاحات را می‌پذیرفتند و یا به‌کمک فنی آمریکا خود ابتکار آن را به‌دست می‌گیرند موقعیتی سخت شبیه به‌موقعیت دولت **پرو** در یک‌صدسال پیش دارند. سرنوشت بورژوازی ملی‌دریک کشور وابسته به‌میزان‌قبول بازار صادرات و سرمایه‌گذری آن کشور درنظام سرمایه‌داری بین‌المللی دارد. آنها می‌خواهند کشور خود را «مدرن» کنند تا سرمایه‌گذاری خارجی به‌آن جلب‌شود. این کشورها با استفاده ازکمکهای **بانک جهانی، سازمان توسعهٔ بین‌المللی** و بنیادهای دیگر این طرح را پیاده می‌کنند. باسواد کردن مردم، تربیت نیروی کار ماهر و **ثبات داخلی** بخش مهمی از این نوسازی را تشکیل‌می‌دهد. تصور می‌شود که سواد بیشتر کمک به پیشبرد این سه‌منظور خواهد کرد. ولی بازهم باید گفت که ما نمی‌توانیم از بورژوازی ملی متوقع باشیم قدرت و ثروت خود را **دودستی** تقدیم توده‌های مردم کنند. لذا، بورژوازی ملی— به‌اتفاق دولت آمریکا و مؤسسات مالی و بنیادهای بین‌المللی زیرسلطهٔ شرکتهای بزرگ— دست به اصلاحاتی می‌زند که حاصل آن افزایش ثروت آنها و تحکیم قدرت شرکتهای بزرگ کشور قطب و بورژوازی ملی است. انتظار می‌رود که این اصلاحات‌شرایط مساعد برای سرمایه‌گذاری خصوصی خارجی و داخلی فراهم آورد به‌دلیل آنکه **فقط** با افزایش یک‌چنین سرمایه‌گذاری رشد اقتصادی (دریک نظام سرمایه‌داری) عملی خواهد شد.

به نظر می‌رسد که اصلاحات آمریکا و مؤسسات بین‌المللی پاسخی به مطالبات توده‌ها باشد چه توده‌های مردم درکشورهای غیرصنعتی به‌امید رهایی از فقر خواستار تحصیلات بیشترند. ولی این اصلاحات به‌شرایطی پاسخ می‌گویند که توسعه و دوام ساختهای اقتصاد سرمایه‌داری نوع آمریکا را ترویج کنند. این اصلاحات مبتنی‌بر سلسله‌مراتب بوده و فقرا را برای کار توسعه بسیج نکرده و منجر به‌شرکت توده‌ها نمی‌شوند. درعوض، تولید سرمایه‌داری دریک‌کشور وابسته مشکل بیکاری را حل نکرده و فقرا را از سهیم‌شدن در افزایش بازده اقتصادی محروم می‌سازد. اگر اصلاحات آموزشی وارداتی آمریکا را وسیله‌ای برای کمک به‌دوام یک سلسله‌مراتب غیرعادلانهٔ اقتصادی و اجتماعی می‌دانیم پس باید با این اصلاحات مخالفت ورزیم.

ممکن است این نظر برداشت بیرحمانه‌ای نسبت به اصلاحات ساخت آمریکا به‌نظر رسد ولی تحلیل ما منتهی به‌این جمع‌بندی می‌شود که دولت آمریکا در این برهه از تاریخ می‌کوشد اصلاحات آموزشی را که کمک به‌حفظ سلطهٔ این کشور برمؤسسات اقتصادی و سیاسی کشورهای غیرصنعتی می‌کند با استفاده از وجود گروههای حاکم موافق با سرمایه‌گذاری خارجی و سلسله‌مراتب سرمایه‌داری به‌این کشورها صادر کند. تنها تغییرات مورد پسند این اصلاحات در جهت پراکندن تضادها آنهم نه با تعدیل شرایط ظالمانه بلکه با برحق‌نمودن این شرایط با استفاده از آزمونهای «توان‌سنجی» و راهنمایی شغلی خواهد بود. اینکه آیا چنین تلاشهایی موفق به‌ایجاد یک اقتصاد **وابسته** خواهد شد یا نه موضوع دیگری است. صرف اینکه این تلاشها کمک به‌تحکیم ساخت اجتماعی در آمریکا کردند دلیل آن نیست که در کشورهایی با شالودهٔ ضعیفتری از نظر سرمایه، صنعت بتواند بازده مدارس را در مقیاسی شبیه به‌آمریکا جذب خود کند.

اگرچه برخی از اصلاحات نیز ابتکار گروههایی غیراز طبقهٔ حاکم است ولی ابداً نباید فریب آنها را خورد: طبقهٔ حاکم این اصلاحات را تبدیل به محصولی قابل قبول برای خود خواهد کرد. مثلاً سیاهان خواستار نظارت محلی خود برمدارس‌اند. ممکن است این حق را به‌آنها بدهند ولی از هیچگونه قدرتی نسبت به‌هیئت آموزشی که ضوابط کار و بودجهٔ محلی را تعیین می‌کند و یا نسبت به‌هیئت‌مقننه که کمکهای دولت را به‌آموزش‌وپرورش تخصیص می‌دهد برخوردار نخواهند بود.

مناطق روستایی درکشورهای غیرصنعتی خواهان افزایش مدارس‌ابتدائی هستند؛ مدرسه را به‌آنها می‌دهند ولی فقط تاکلاس سوم. حتی اگر تا شش کلاس هم داشته‌باشد باز هم فارغ‌التحصیلان مدارس ابتدائی روستاها نمی‌توانند مشاغلی پیدا کنند که پاسخگوی آرزوهایشان باشد.

وانگهی، خواستهای توده‌ها زادهٔ وضعیت استعماری است، لذا این‌خواستها چنان تحریف می‌شوند که متناسب با نقش و کار تعیین‌شده در سلسله‌مراتب اجتماعی برای این گروهها باشند. ولی در بافت استعماری خواستهای مردم مشروع است. در عین‌حال تناقضات حاصل از مبارزه در راه انجام اصلاحات می‌تواندگام مهمی در فرایند استعمارزدایی باشد. لذا علیرغم این حقیقت که رأس سلسله‌مراتب اجتماعی ماهیت هراصلاحی را برای توده‌ها شکل می‌دهد، کسانی که هم‌اکنون می‌دانند لازمهٔ رشد و توسعه بازسازی تمام‌وکمال جامعه است نباید صرفاً به‌این لحاظ با اصلاحات مخالفت کنند که فی‌نفسه بنیادی و یا بازسازنده

نیستند. هر اصلاحی بایستی برحسب کمکی که به فرسودن سلسله‌مراتب اجتماعی و سپردن حق نظارت برسواسات به‌دست مردمی که از آنها استفاده می‌کنند تجزیه و تحلیل شود.

فرق میان اصلاحات طبقهٔ حاکم و اصلاحات خود مردم را نوع دیگری بیان می‌کنیم: تحلیل ما ضرورت اساسی تغییر ساخت اقتصادی و اجتماعی را پیش‌از آنکه بتوان نظام آموزش همگانی را تغییر داد برایمان روشن می‌کند. اصلاحات طبقهٔ حاکم در نظام آموزش همگانی یک کشور سرمایه‌داری همواره به‌صورتی انجام خواهد شد که سلسله‌مراتب سرمایه‌داری را تحکیم کند. کسانی که در رأس این سلسله‌مراتب قرار دارند نیز به‌سهم خود پیوسته **می‌کوشند** اصلاحات مردمی را چنان انتخاب کنند که پاسدار موقعیت آنها باشد. ولی در حین همین عمل انتخاب خود مجبور به درگیری با خطر توده‌ها شده و لذا ناچار می‌شوند دست‌کم تا حدودی حق را به‌جانب آنها دهند. در جریان حمایت ازخواستهای توده‌ها، کسانی که کمتر استعمار شده و آگاهی بیشتری دارند (یا به‌اصطلاح **پائولو فرر**[1] Concientizados) می‌توانند کمک کنند که فرایند اصلاح گامی به‌سوی آزادی باشد. معذلک تمیز میان این دونوع اصلاحات کار آسانی نیست.

از جهتی، آنها که در رأس سلسله‌مراتب جای دارند معمولاً استدلال می‌کنند که **تمام** اصلاحات پاسخ به‌مطالبات مردم است. تاریخهای آموزش و پرورش در گذشته هرتغییرآموزشی را برحسب پاسخی که به‌فشار توده‌ها می‌داد توصیف می‌کردند حتی، به‌موجب آنچه از **مایکل کتز** و دیگران می‌دانیم، در مواردی که هیچگونه فشاری نیز از طرف مردم وجود نداشت، این جزئی از استعمار دانش توسط سلسله‌مراتب است. آنها می‌کوشند به‌خورد مردم دهند که آنچه به‌نظر سلسله‌مراتب خوب است برای همه‌خوب است— که در واقع پاسخی به‌نیازهای خود آنهاست— و از این راه تضادهای موجود میان منافع تودهٔ شهروندان و منافع خود سلسله‌مراتب را تخفیف می‌دهند.

بنابراین لازم است که با موشکافی تمام محتوا و منشأ برنامه‌های طرح‌شده توسط دولت، بنیادها و یا سایر گروههای خصوصی را بررسی کنیم. چرا فلان اصلاح انجام می‌شود؟ کارکرد آن چیست؟ آیا می‌توان از آن به‌عنوان شالودهٔ یک فرایند استعمارزدایی سود جست و یا احتمال می‌رود که این اصلاح‌آموزشی از مدرسه وسیلهٔ مؤثرتری برای استعمار مردم بسازد.

1. Paulo Freire

برای مثال ازبین‌بردن سرکزیت در نظام مدارس شهرهای بزرگ‌آمریکا را در نظر بگیرید. معلوم نیست این اصلاح در همین اواخر از کجا ناشی شد ولی احتمال می‌رود که اثر آن افزایش نظارت هراجتماع محلی برمدارس متوسطه و کالجهای محلی باشد. در بافت استعماری، چنین اصلاحی ممکن است فکر «بدی» از آب درآید چه ضمناً بر تفکیک مدارس و تفکیک نظارت بر مدارس دلالت دارد. همچنین ممکن است این اقدام منجر به‌ایجاد مدارس سختگیر خصوصاً در خرده مناطق شهری شود. ولی همین سرکزیت‌زدایی در عین‌حال هریک از این مناطق را وادار خواهد ساخت که مستقیماً با مشکلات آموزشی دست‌وپنجه نرم کرده و با واقعیت نوع آموزش‌وپرورش فرزندان خود روبرو شود. دست‌کم در برخی از این خرده‌مناطق، چنین حالتی منجر به مبارزاتی خواهد شد که امکان آزادی نسبی مدارس و آغاز تربیت کودکان به‌شیوه‌هایی بسیار متفاوت با منطقهٔ بزرگ شهر را با خود به‌همراه خواهد داشت.

همچنین گاه تشخیص اینکه چه‌کسی رأس سلسله مراتب را تشکیل می‌دهد دشوار است. دانشگاه یک نوآورندهٔ خصوصاً مبهم است. دانشگاه نمایندهٔ چه‌کسانی است؟ افکار و اصلاحات آموزشی که نطفه‌شان در دانشگاه بسته می‌شود معمولاً استعمارگرانه است، چه این افکار و اصلاحات زادهٔ دانشی است که وظیفهٔ آن جمع‌آوری و دسته‌بندی اطلاعات برای اعمال نظارت است. ولی دانشگاهها گاه نیز منبع دانشی هستند که جویای استعمارزدایی است: تاریخ آموزش و پرورشی که جنبهٔ بازسازی داشته باشد بخشی از این نوع دانش است. بنابراین دانشگاه محلی برای نوآوری و نمایندهٔ نیازهای کسانی است که آموزش و پرورش را در خدمت سلطهٔ خویش به‌کار می‌گیرند؛ ولی در عین حال، این محل نوآوری خود هدف مبارزه و به‌وجودآورندهٔ افکار و عقایدی است که به‌کار استعمارزدایی از مدارس می‌آید. حتی در چنین صورتی نیز، احتمال نمی‌رود که دانشگاههای آمریکا مادام‌که وظیفهٔ خود را دنباله و ضمیمهٔ سایر بخشهای نظام آموزشی می‌دانند مراکزی برای استعمارزدایی و نوسازی شوند. آنها را باید دقیقاً به‌همان شیوهٔ مدارس ابتدائی و متوسطه تجزیه و تحلیل کرد(٤).

چرا مدرسه؟

اصولاً چرا مدرسه؟ آیا تحلیل ما در این کتاب براستی بر آن نیست که اصلاح نظام مدرسه منبعی برای تغییرات بنیادی در نظام اقتصادی و اجتماعی نیست و تغییر ساخت اقتصادی و اجتماعی مستلزم طرحهایی است که مستقیماً با تناقضهای موجود در این ساخت سروکار داشته باشد؟ البته‌که نتیجهٔ بررسی ما

چنین است ولی ضرورتی ندارد که مدرسه و سلسله مراتب اقتصادی را دو شق جداگانه بدانیم چه **این دو اجزای وابستهٔ نظامی واحدند.**

به‌عنوان نمونه‌ای از این نظر می‌توانیم بین سه نوع تحلیل از مدرسه و توزیع درآمد تمیز قائل شویم: تحلیل نخست که می‌توانیم آن را نظر «سرمایه‌داری لیبرال» بنامیم معتقد است که مدرسه عامل مهمی در تبیین درآمد و شغل فرد است. برای آنکه درآمدها را برابر کنیم باید صلاحیتهای افراد را یکسان کنیم چه توزیع این صلاحیتهاست که توزیع مراتب را در هرم جامعه تعیین می‌کند. بدین ترتیب سیاستهای لیبرال توجه اصلی خود را معطوف به «فرصت متساوی» در دسترسی به‌مدرسه و کیفیت مدرسه معطوف می‌سازند.

تحلیل دوم که توسط **کریستوفر جنکز**[1] ارائه شده است می‌گوید مدرسه عامل مهمی در تبیین درآمد فرد **نبوده** و فقط عامل بالنسبه مهمی در تبیین پایگاه شغلی فرد است. **جنکز** براساس برخی از داده‌های تجربی نتیجه می‌گیرد که نباید از مدرسه انتظار بهبود توزیع درآمد داشته باشیم و نظر سرمایه‌داری لیبرال را که توزیع پاداشها در سلسله مراتب اجتماعی نتیجهٔ توزیع صلاحیتهاست رد می‌کند. برعکس، این عوامل سیاسی و اقتصادی است که توزیع درآمد و ثروت را صرفنظر از توزیع صلاحیتها ثابت نگهداشته و یا تغییر می‌دهد. **جنکز** چنین استدلال می‌کند که اگر بخواهیم توزیع درآمد را برابر سازیم باید از نظر سیاسی اقدامی در این زمینه کنیم. ولی مضمون این نظر آن است مادام که اقداماتی در جهت برابر کردن توزیع درآمد می‌کنیم لازم نیست به فکر سواد مردم باشیم چه سواد آنها ارتباطی به‌درآمدشان ندارد(۵).

موضع ما آن است که مدرسه عامل مهمی در تبیین درآمد **فرداست** (۶) ولی تاوقتی که ساخت مبتنی بر سلسله مراتب جامعه پابرجاست **از مدرسه برای برابرسازی درآمدها استفاده‌ای نخواهد شد.** ساخت آموزش مدرسه‌ای و توزیع این نوع سواد آینهٔ ساخت اجتماعی و سازمان تولید مبتنی بر سلسله مراتب است. توزیع سواد را می‌توان بهتر کرد چنانچه طی سی سال اخیر چنین شده است ولی پاداش آن‌طوری تغییر می‌کند که سطوح پائین تحصیلات به‌مرور زمان نسبت به‌سطوح بالاتر بی‌ارزش‌تر می‌شود. چنین بود که شمارهٔ محصلان متوسطه بین سالهای ۱۹۳۹ و ۱۹۶۹ به‌طرز چشمگیری در آمریکا افزایش یافت ولی آنچه در ازای این سطح تحصیلی نصیب فرد می‌شد درواقع تنزل کرد (۷). بدین ترتیب درست زمانی که فقرا شروع به‌استفاده از مدارج تحصیلی بالاتر می‌کنند،

1. Christopher Jencks

ارزش نسبی آن مدارج در بازارکار پائین می‌آید. بنابراین، حتی زمانی که جامعه پول بیشتری صرف تحصیل فقرا می‌کند، بازارکار ارزشی کمتر از آنچه این سواد قبلاً داشت برای آن تعیین می‌کند. لذا توزیع درآمد در یک‌جامعهٔ سرمایه‌داری به‌موازات افزایش حد متوسط سواد و یا افزایش برابری توزیع سواد بهتر نمی‌شود.

معذلک نظر ما آن است که این خطاست اگر مثل **جنکز** تلویحاً بگوییم مدرسه را در تنظیم دوبارهٔ ساختمان جامعه باید نادیده گرفت. چنانچه شروع به‌تغییر توزیع درآمد از طریق عمل سیاسی کنیم، توزیع سواد و خصوصاً ساخت مبتنی بر سلسله مراتب و نحوهٔ انتقال دانش توسط آن را نیز بایستی تغییر دهیم، چه در غیر این صورت یکی از عوامل مهم و مؤثر در ساخت کهنهٔ درآمدها را بدون تغییر گذاشته‌ایم. گذشته از این موضوع، در حال حاضر بسیاری از دست‌اندرکاران نظام آموزشی هستند که خواهان اقدامی در جهت تغییر ساخت مبتنی بر سلسله مراتب جامعه‌اند. نقطهٔ تماس آنان با نظام جامعه مدرسه است. مردم می‌توانند خارج از مدارس نیز برای ایجاد تغییر—اقدام سیاسی برای توزیع برابرتر درآمد و تغییر روابط تولیدی—دست به‌کار شده و در عین حال از اصلاحات مشابهی که در داخل مدارس انجام می‌شود حمایت کنند.

نظام آموزشی جدید چگونه باید باشد؟

در این بررسی تأکید ما بر این نکته بوده است که مدرسه کمک به‌ابقای ساخت هرمی جامعه و کمک به دست‌یافتن طبقهٔ معینی در هر نسل به‌رأس هرم و طبقهٔ واحدی به‌پایهٔ آن می‌کند.ما بر این عقیده‌ایم که مدرسه می‌تواند به‌طرز فاحشی دسترسی به‌کالاها و خدمات در یک جامعهٔ سرمایه‌داری را با استعمار کودکان و خانواده‌هایشان در جهت اعتقاد به‌برچسب «شایسته‌سالاری» که خود مروج آن است برحق و مشروع جلوه دهد: نظام مدارس به‌صورت ظاهر افراد را برحسب توانایی ذهنی آنها درجه‌بندی می‌کند و نه زمینهٔ خانوادگی آنها. ولی بنابر استدلال ما در این کتاب، توانایی ذهنی همبستگی زیادی با طبقهٔ اجتماعی فرد دارد و هم طبقهٔ اجتماعی و هم میزان سواد یک فرد بهتر می‌توانند درآمد آتی وی را تبیین کنند تا توانایی ذهنی او. بنابراین دلایل است که **بولز وگین‌تیس** عقیده دارند این مهارتهای غیرشناختی و یا رفتاری وابسته به‌طبقهٔ اجتماعی، که به‌نحو متغیری توسط انواع مختلف مدرسه و در میان دانش‌آموزان مدرسهٔ واحدی تقویت می‌شود، است که مهمترین بخش سواد محصل را برای انجام کار آتی او در جامعه تشکیل می‌دهد (۸).

ولی حتی اگر دانش‌آموز متعلق به‌طبقهٔ بالای جامعه پاداش پرخاشگری و ابتکار خود و کودك طبقهٔ پائین پاداش اطاعت و «ادب» خود را ببیند باز هم تمام کودکان به‌علت شناختی که مدرسه از جامعه به‌آنها می‌دهد از جهتی توسط مدرسه استعمار می‌شوند. معذلک این دانش استعمارگر برای طبقات پائین زیان‌بخش‌تر **است** تا برای طبقات بالا. ارزشهای استعماری حاصل از چنین دانشی

> سازمان اجتماعی سلطه و ساخت هرمی را تقویت، حمایت و توجیه می‌کند. چنین ارزشهایی از لحاظ عملکردی که دارند ممکن است ارزشهای اقلیتی بر اکثریت، سفیدپوست بر جهان سوم، ملک و مال بر مردم، آدمی به‌عنوان فاتح طبیعت، سازندهٔ آن (و مردمی که با طبیعت سروکار دارند) به‌صورت کالا و ملکی که بعداً سایر مردم را زیر سلطهٔ خود می‌کشد، مردان بر زنان، رشد مداوم بر اصلاح و تولید نسل، تلقی شوند(۹).

دانش خود نیز از سلسله‌مراتب ناشی می‌شود. در یک سلسله‌مراتب هرم‌گونه سرمایه‌داری، **آموختن** در مدارس همگانی به‌منظور دوام این ساخت هرمی تنظیم می‌شود. کودکان نه از دیدگاه واقعیت خودشان که از نظرگاه صاحبان سفیدپوست مال و مکنت در بارهٔ محیط خود می‌آموزند. لذا، فقر، اعتیاد به‌مواد مخدر و جرم و جنایت حاصل ناتوانی فرد است و نه یک اقتصاد غیرعادلانه و نژادپرست؛ ترقی تکنولوژیکی عبارت است از فرستادن انسان به‌ماه و نه‌ایجاد یک درمانگاه پزشکی برای افراد یک محل؛ و کودکان یاد می‌گیرند برای‌رسیدن به‌معدودی شغل «معتبر» در جامعه با یکدیگر به‌رقابت پردازند نه‌آنکه برای بهبود وضع جمعی خود پابه‌پای هم کار کنند. بدین ترتیب تمام کودکان‌مدارس می‌آموزند که جامعه را براساس ملاحظاتی قابل‌پسند خاطر اصحاب زور و زر ارزیابی کنند. به کودک می‌آموزند که آنکس در مسند قدرت است الزاماً‌بهترین داور بد و خوب و عموماً حق‌به‌جانب اوست چه او آگاهتر از سایر مردم است. به‌بیان دیگر، مدارس، دانشگاهها و سایر نهادهای مشابه چون رسانه‌های گروهی دانشی را تولید و تفسیر می‌کنند که استعمارگر است: واقعیت انتزاعی حاصل از این دانش **حقانی‌تر** از تجارب روزمرهٔ مردم جلوه داده می‌شود.

آموزش و پرورش جدید باید این دو عنصر نظام کهنه را واژگون سازد. نخست آنکه چنین آموزشی نظام اقتصادی و اجتماعی متفاوتی را در مد نظردارد. جانشین مدارس امروزی «کلاسهای آزاد» که **سیلبرمن**[1] پیشنهاد می‌کند(۱۰)، و یا

1. Silberman

روشهای تدریس یا دروسی که دانش استعمارگر را به‌نحو مؤثرتری ارائه‌می‌کنند نیست. اینگونه اصلاحات برای **حقانی‌نمودن** بهتر ساخت هرمی جامعه و روابط مبتنی بر سلسله‌مراتب تولید طرحریزی شده‌اند. آموزش و پرورش جدید در عوض باید چنان طرحریزی شود که جامعه‌ای بدون **سلسله مراتب** ایجاد و یا تقویت کند، جامعه‌ای که در آن ملک و مال برسردم حاکم نباشد و به‌وجه احسن، کسی را در آن حق سلطه بر دیگری نباشد. این یک جامعهٔ مبتنی‌بر «تساوی» به‌معنای یکسان بودن همگان نخواهد بود: مردم کارهای مختلف خواهند داشت ولی کار آنها موجب اعمال قدرتشان بر زندگی دیگران نخواهد شد. کار **برای یکدیگر** و خارج از قرارداد و تفاهم مشترک انجام خواهد شد. این کمال‌مطلوب ساده متضمن تغییرات عمیقی در نظام اقتصادی (به‌مراتب عمیقتر از صرف توزیع دوبارهٔ درآمد) و از آن جمله است قوانین مالکیت، و تغییرات ساخت اجتماعی، دسترسی به‌دانش، و ماهیت آموزش و یادگیری. بدیهی است که آموزش و پرورش بایستی نقش اساسی در ایجاد چنین جامعه‌ای بازی کند چه هر تحولی مستلزم تغییر شناخت مردم نسبت به‌قرارداد اجتماعی و معنای کار، مسئولیت و مشارکت سیاسی است.

انتقال دانش در یک جامعهٔ غیرطبقاتی تفاوت بسیار با ساخت یاددهی و یادگیری مدارس کنونی خواهد داشت. آموزش و یادگیری به‌جای جدا کردن دانش از واقعیت که منظور از آن انتزاع دانش از زمینهٔ انتقال آن است با واقعیت مربی و محصل سروکار خواهد داشت. روش قرائت پیشنهادی **پائولو فرر** نمونه‌ای از یادگیری در متن واقعیت است. **فرر** واژه‌هایی را به‌کاربرد که‌محتوای‌سیاسی قوی داشتند: وی‌ادعا می‌کرد که‌چنانچه واژه‌ها معنای مهمی برای یادگیرنده داشته باشند خواندن را به‌نحو مؤثرتری‌می‌توان آموخت. درعین حال، خواندن وسیلهٔ اثبات موقعیت فرد و راه رسیدن به‌آگاهی و عمل می‌شود (۱۱).

مدرسهٔ کوچک[1] شهر واشینگتن نیز نمونهٔ دیگری از تلاش به‌منظور غیر-استعماری کردن دانش است: در این مدرسه، محور اصلی فرایند یادگیری را واقعیت نهادی[2] تشکیل می‌داد (۱۲). یادگیری‌در اطراف بازدید از موزه‌ها، استودیوهای تلویزیون و سایر وسایل تفسیر دانش تنظیم می‌شد. از کودکان می‌خواستند دربارهٔ ساخت این مؤسسات سؤال کرده و ساختهای دیگری برای عرضهٔ همین نوع سواد تشکیل دهند. این مدرسه، مثل روش خواندن **فرر**،

1. Mini School 2. Institutional reality

عامدانه سیاسی بود: هدف آن افسانه‌زدایی از هر آنچه واقعاً ذهنی است و وادار کردن کودکان به کشف این نکته بود که سازمان و هدف یک مؤسسه زادهٔ «نظم طبیعی» نبوده بلکه تراوش ذهن مردم است.

از این مدارس «آزاد» در آمریکا، و اکثراً در مناطق پردرآمدنشین و همچنین در زاغه‌های مراکز شهرها فراوان است(۱۳). این مدارس بازگوی تلاش برای استعمارزدایی از کودکان در متن یک جامعهٔ مبتنی بر سلسله‌مراتب است درست همچنانکه روش **فرر** تلاشی برای **آگاه ساختن** (آگاه از نظر سیاسی) کودکان و بزرگسالانی است که استعمار و سرکوب می‌شوند. اگرچه این مدارس برداشتهای متفاوت دارند ولی اکثر آنها یک هدف مشترک دارند و آن تغییر روابط اجتماعی تولید، و رفع حالت ابهام و افسانه‌ای از مؤسسات است تا کودکان به‌عنوان مردم، و نه به‌صورت مشتی استعمارزده، بتوانند شروع به نظارت بر آنها کرده و از آن مؤسسات برای هدفهایی که خاص آنهاست استفاده کنند.

لذا، مدرسهٔ آزاد به‌معنی سیاسی شدن و بیرون کشیدن کودکان از ساختهای پلکانی سرمایه‌داری است(۱۴). مدارس آزاد و روش **فرر** در اعتقاد به مردم نیز یک نقطهٔ مشترک دارند: اعتقاد به اینکه مردان و زنان اساساً اپی‌متین[1] هستند یعنی مردم را بیش از محصولات و کالاها دوست دارند؛ کرهٔ زمینی را دوست دارند که در آن بتوانند یکدیگر را ببینند، و در کارها به‌منظور «ازدیاد توانایی خود برای نگهداری و مراقبت از دیگری و خدمت به‌او»(۱۵) همکاری کنند.

ولی مدارس و روشهای استعماری تدریسی که ما در کشورهای سرمایه‌داری مشاهده می‌کنیم مدارسی هستند که در یک دورهٔ انتقالی می‌بینیم. این مدارس بایستی تأکید فوق‌العاده بیشتری بر «دفاع» یعنی حمایت از خود در برابر دانش استعماری کنند تا مدارسی که قبلاً بازسازی شده‌اند. به‌این اعتبار، مفهوم **ایلیچ** از جامعهٔ بی‌مدرسه ممکن است گمراه‌کننده باشد. یک جامعهٔ بازسازی شده احتمالاً از پس یک دورهٔ طولانی انقلاب قهرآمیز ظهور کرده و یا ممکن است به‌شیوه‌ای دموکراتیک ساخته شود. با واقعیت‌یافتن چنین جامعه‌ای — **جامعه‌ای درحالت آزادیبخشی مداوم** — آموزش و پرورشی که در مدارس داده می‌شود در واقع ممکن است ذاتاً نهادی استعماری باشد. ولی طی دوره **انتقال** به‌سوی جامعهٔ بازساخته، مدارس «آزاد» یا «آزادیبخش» احتمالاً قویترین عنصر استعمارزدایی از مردم درجامعه و درهم کوبیدن ساختهای مبتنی بر سلسله مراتب آن است. هم **ایلیچ** و هم منتقدان او ظاهراً تشخیص نداده‌اند که فقط جامعه‌ای که فرایند

1. Epimethean

آزادیبخشی را می‌گذراند می‌تواند تصمیم بگیرد که مدرسه داشته باشد یا نه.

این موضوع هیچ کجا روشنتر از مورد کشورهای غیر صنعتی و مردم فقیر کشورهای صنعتی وجود ندارد. بزرگترین واقعیت برای مردم در هر دو مورد نیاز به‌افزایش مصرف است. درست است، این حاصل یک وضعیت استعمارزدگی است: مصرف **دلخواه** حتی‌برای فقرا نیز معمولاً بسی بیشتر از ضروریات اولیهٔ آدمی است. ولی مدرسه و سواد در نظر فقرا (که نظر درستی است) تنها شانس رساندن آنها به‌سطوح میانهٔ سلسله‌مراتب است ولو اینکه شانس کوچکی باشد. وانگهی جوامع غیر صنعتی در مجموع و به‌حق خواستار افزایش حد متوسط مصرف غذای خود، خدمات پزشکی، و خود آموزش و پرورش هستند. آنها مدرسه را وسیله‌ای برای تربیت افراد کارآزموده برای رسیدن به‌این مقصود می‌دانند. باز هم نظام مدرسه لازم نیست **حتماً** مبتنی بر سلسله‌مراتب باشد و در حقیقت ممکن است ضروری باشد که الگوهای رفتار آموخته‌شده در ساختهای پلکانی خانواده را درهم پاره کرده و در عین حال به کودکان کمک کرد تا مهارتهای ذهنی اساسی یعنی چگونگی تأثیر و تأثر متقابل با همالان و آگاهی انتقادی نسبت به واقعیت خود را فراگیرند.

از سوی دیگر، استفاده از سطوح عالی تحصیلی برای تربیت افراد ممتاز با یک جامعهٔ بی‌سلسله‌مراتب و نیز با تولید کالا به‌منظور رفع نیازهای مردم سازگار نیست(۱۶). کالاهایی از این دست را اکثراً می‌توان به‌نحو مؤثری با استفاده از وجود کارگران تعلیم‌دیده ضمن کار و استفاده از فنون ساخت خود کارگران تولید کرد. وقتی که موضوع رفع نیازهای اساسی مطرح باشد دیگر بخش عمدهٔ آموزش عالی، حتی در جامعهٔ صنعتی، یک کالای مصرفی تجملی است.

تحلیل آخر اینکه، اصلاحات و راههای چاره نتایج معینی به‌دست می‌دهند و این نتایج برای برخی از گروهها در جامعه خوب و برای دیگران احتمالاً خوب نیست. نظر ما آن است که این چاره‌ها را باید نخست بر حسب اینکه آیا موجب افزایش قدرت گروه یا یک فرد در قضاوت پیرامون نحوهٔ سازمان‌یابی جامعه و زندگی خود **به‌اعتبار واقعیت خاص خودشان** می‌شود یا نه، ارزیابی کرد. این نوع «مدرسه» مستلزم دسترسی منظم به‌اطلاعاتی به‌مراتب بیشتر از آنچه در مدارس فعلی وجود دارد، و دامنهٔ فوق‌العاده وسیعتری از بحث و نظر پیرامون مسائل جامعه است. وانگهی، چنین آموزشی منتج به‌تشکیل جامعه‌ای مبتنی بر وفاق عمومی نشده بلکه امکان قطبی شدن جامعه و ایجاد تضاد در آن را افزایش‌داده و از این رو موجب تضعیف سلطهٔ طبقهٔ حاکم گذشته بر ثروت اقتصادی و قالب عقیدتی برای تصمیم‌گیری می‌شود.

همانطور که قبلاً نیز یادآور شدیم، آزادی در رفت‌وآمد شاگرد و آموزش انفرادی در کلاس موضوع اصلی این کتاب نیست. اصل موضوع سیاسی و اقتصادی است. چگونه می‌توان جامعه‌ای که مردم را استعمار می‌کند تا به وظایف یک زیردست تن دردهند، وظایفی که یک گروه مقتدر و ابدی کنندهٔ خود برای آنها تعیین کرده است، را تغییر داد؟ یک امکان، ایجاد مدارس جانشین است ولی چنانچه این مدارس بخواهند جانشین واقعی برای مدارس کنونی باشند بایستی خود را در برابر این موضوع قرار دهند که چه کسی جامعه را اداره می‌کند و چرا؟ آموزگاران و دانش‌آموزان نیز بایستی با واقعیت خاص خودشان در مدرسه و کارکرد این نهاد در دائمی کردن نابرابریها روبرو شوند.

یادداشتها

۱. این تأویل از تاریخ متأثر از آرمان‌گرایی (ایدئالیسم) بوده‌است: ایدئالیسم عقیده دارد که می‌توان با اعمال صرف اراده براوضاع و احوال خارجی چیره شد. این فلسفه معتقد به‌واقعیت اشیاء خارجی واینکه فقط در جریان تأثیر و تأثر مستقیم بااین اشیاء می‌توان برآنها مسلط شد نیست. لذا تاریخ ایدئالیستی اصلاحات اولیه در آمریکا به‌جای شناخت اصلاحات به‌عنوان مبارزه میان گروههای مختلف ذیعلاقه در به‌دست گرفتن عوامل «عینی» تولید، اهمیت فراوانی به‌افکار و عقاید هوراس‌مان داده و او را در مقام یك عامل تغییر مورد بحث قرار می‌دهد.

۲. احتمالاً این گفته چنانچه خانواده‌های کم‌درآمد و صاحب مشاغل پائین از نسلی به‌نسل دیگر فرق می‌کردند مصداقی پیدا نمی‌کرد. در چنین صورتی، مفهوم طبقهٔ اجتماعی بی‌معنا بود چه درآمد کم و شغل پائین وضعیتی موقت بود و نه دائمی. معذلك بدیهی است که درآمد و مقام از نسلی به نسل دیگر استمرار داشته لذا می‌توان حتی درکشورهایی چون آمریکا که گمان می‌رود طبقه‌ای در آنها وجود ندارد از طبقات اجتماعی مختلف سخن گفت.

3. Samuel Bowles and Herb Gintis, "IQ in the U. S. Class Structure", *Social Policy* (January/February 1973).

4. Marcus Raskin, *Being and Doing* (New York: Random House, 1971), pp. 361–68.

5. Christopher Jencks et al., *Inequality* (New York: Basic Books, 1972).

۶. تحلیل تجربی جنکزتعدادی از عوامل مهم تبیین‌کنندهٔ درآمـد، اساساً سن، منطقه و تعداد هفته‌های کار را نادیده می‌گیرد. اگرچه مدرسه بخش بزرگی از اختلاف درآمدها را تبیین نمی‌کند ولی به‌طرز چشمگیر و مثبتی به‌درآمد فردی کمك می‌کند.

۷. ضریب بازده هزینه‌های خصوصی آمـوزش متوسطهٔ ـ پـاداش تحصیلات به صورت افزایش درآمد متوسط در طول زندگی نسبت بـه‌افزایش حد متوسط تحصیلات اندازه‌گیری می‌شود ـ مردان سفیدپوست و غیر سفیدپوست وزنان سفیدپوست به‌طرز فاحشی در سالهای ۶۹-۱۹۳۹ کاهش یـافت. فقط ضریب بازده خصوصی سرمایه‌گذاری در مدارس متوسطه برای زنان غیرسفیدپوست در سالهای ۱۹۶۹ و ۱۹۳۹ یکسان بود ولی این ضریب قبلاً درسال ۱۹۳۹ پائین یعنی ۱۰ درصد بود. این ضریب برای مردان سفیدپوست از ۴۹ درصد درسال ۱۹۳۹ به ۲۳ درصد درسال ۱۹۴۹ و بـه ۱۵ درصد درسال ۱۹۵۹ تنزل کرد و درسال ۱۹۶۹ به ۱۹ درصد افزایش یافت. ضریب زنان‌سفیدپوست از ۲۵ به ۲۰ و ۱۵ درصد کاهش و سپس به ۱۹ درصد افزایش یافت. ضریب بازده هزینه‌های کالج نیز دراین دوره تنزل کرد ولی نه به‌این شدت. مثلاً، در مورد مردان سفیدپوست از ۲۱ به ۱۵ درصد و مورد مردان غیر سفیدپوست از ۱۵ به ۱۴ درصد تنزل یافت. نگاه‌کنید‌به:

Martin Carnoy and Dieter Marenbach, "The Return to Schooling in the United States, 1939–1969" (Stanford University School of Education, 1973). Mimeographed.

۸. مقالهٔ بولز و گین‌تیس.

9. Marcus Raskin, "Notes on Reconstructive Knowledge: Its Nature, Ethics and Teaching It" (Institute of Policy Studies, 10 November 1972). Mimeographed.

10. Charles Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York: Random House, 1970).

11. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder and Herder, 1971).

12. Philip Brenner, "Political Knowledge and Experience in Elementary Education", in *Schooling in a Corporate Society*,

ed. Martin Carnoy (New York: David McKay, 1972).
13. Directory of the New Schools Exchange, Santa Barbara, California; Bonnie Barrett Stretch, "The Rise of the «Free School»" in Carnoy, *Schooling in Corporate Society*.
14. Jonathan Kozol, *Free Schools* (Boston: Houghton Mifflin, 1972).
15. Ivan Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper & Row, 1971).
۱۶. برای آگاهی ازیك نمونهٔ تحلیل پیرامون نقش تحقیقات کشاورزی دانشگاهی در آمریکا در زمینهٔ ایجاد تکنولوژی صرفه‌جو از لحاظ کارگر برای تولید-کنندگان کشاورزی نگاه کنید به:
Jim Hightower, *Hard Tomatoes*, *Har Times* (Washington, D.C.: Agribusiness Accountability Project, 1972).